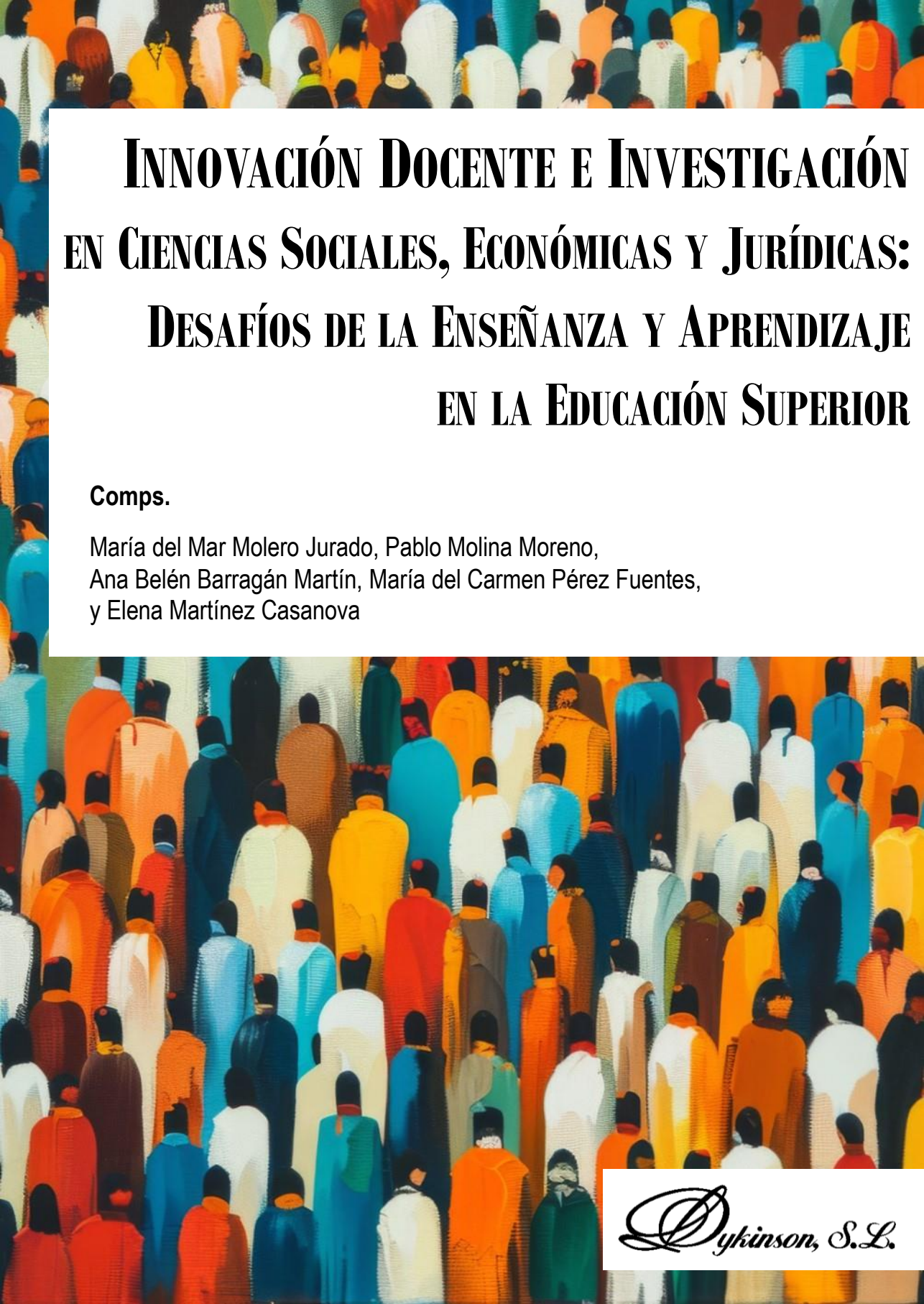




INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, ECONÓMICAS Y JURÍDICAS: DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Comps.

María del Mar Molero Jurado, Pablo Molina Moreno,
Ana Belén Barragán Martín, María del Carmen Pérez Fuentes,
y Elena Martínez Casanova

Dykinson, S.L.

Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior

Comps.

María del Mar Molero Jurado

Pablo Molina Moreno

Ana Belén Barragán Martín

María del Carmen Pérez Fuentes

Elena Martínez Casanova

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1070-928-7

DOI: 10.14679/3763

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 1

APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL CIVIL Y PENAL DE LOS ALUMNOS DE DERECHO A TRAVÉS DE SERIES TELEVISIVAS SOBRE ABOGADOS

PEDRO LUIS OLIVAS MORILLO 17

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UN CURSO DE GESTIÓN ORGANIZACIONAL: HACIA UNA DOCENCIA NO SEXISTA EN INGENIERÍA INDUSTRIAL

MARJORIE MORALES CASETTI Y MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ.....27

CAPÍTULO 3

MODALIDADES DE INNOVACIÓN DOCENTE APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL EN ESPAÑA

PEDRO LUIS OLIVAS MORILLO 41

CAPÍTULO 4

EL PROCESO DE LA GAMIFICACIÓN EVALUATIVA COMO INSTRUMENTO PARA INCORPORAR LA SOSTENIBILIDAD EN LA MATERIA DOCENTE

ALBERTO PRADO ROMÁN, MIGUEL PRADO ROMÁN, E IRIA PAZ GIL.....51

CAPÍTULO 5

UTILIDAD DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS ESTUDIOS DE EMPRESA

ISABEL MARÍA GARCÍA SÁNCHEZ, PEDRO-JOSÉ MARTÍNEZ-CÓRDOBA, Y SAUDI YULIETH ENCISO ALFARO.....63

CAPÍTULO 6

ESTUDIO DE PERFILES DE ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ESTADÍSTICA Y NEGOCIACIÓN VERSUS ESTUDIANTES “EN RIESGO”

FRANCISCO RABADÁN PÉREZ, HABIB CHAMOUN NICOLAS, Y MARÍA VICTORIA RAMÍREZ MUÑOZ.....73

CAPÍTULO 7

PROPUESTA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES PARA FOMENTAR, DESDE UNA PERSPECTIVA JURÍDICA, LA COLABORACIÓN POLÍTICO-SOCIAL

IBIZA MELIÁN.....85

CAPÍTULO 8

PODCASTS EDUCATIVOS: UNA NUEVA ERA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

MARÍA BERNAD FUREST 97

CAPÍTULO 9

ADAPTACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE DIGITALIZACIÓN AGROALIMENTARIA: REQUISITOS FORMATIVOS EN EL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA

FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, MARÍA JOSÉ LÓPEZ SERRANO, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE 105

CAPÍTULO 10

BASES DE DATOS Y FUENTES OFICIALES PARA SU USO EN DOCENCIA DEL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA: NECESIDADES DE LAS DISCIPLINAS AGROALIMENTARIAS

FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, MARÍA JOSÉ LÓPEZ SERRANO, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE 113

CAPÍTULO 11

CHINESE EXPERIENCE IN LEGAL EDUCATION INNOVATION IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

YUMEI NAN Y SIYI CHEN 121

CAPÍTULO 12

IDENTIDAD ACADÉMICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: FACTORES CONTEXTUALES CLAVE EN SU CONFIGURACIÓN

JAVIER MULA FALCÓN, MARTA GARCÍA JIMÉNEZ, CRISTINA BORJA TOMÁS, Y ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ 129

CAPÍTULO 13

UTILIZACIÓN DE LA SKILL DE ASISTENTE VIRTUAL ALEXA PARA REPASO DE CONOCIMIENTOS DE INTRODUCCIÓN A LA EMPRESA

ALMUDENA MACÍAS GUILLÉN 139

CAPÍTULO 14

FACTORES DETERMINANTES PARA LA METODOLOGÍA DOCENTE COLABORATIVE ONLINE INTERNACIONAL LEARNING (COIL) EN UN CONTEXTO EMPRESARIAL

ROCÍO CARRILLO LABELLA 151

CAPÍTULO 15

**EL DEBATE: UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE
UNIVERSITARIA PARA LAS DISCIPLINAS JURÍDICAS**

MARINA FERNÁNDEZ RAMÍREZ.....163

CAPÍTULO 16

**LA INTRODUCCIÓN DEL USO DE CHAT GPT EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO DEL TRABAJO: PAUTAS PARA UN CORRECTO USO DE LA
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA**

SHEILA LÓPEZ VICO.....173

CAPÍTULO 17

**BARRERAS DE ÉXITO PROFESIONAL DE MUJERES TITULADAS DEL SUR
DE CHILE**

CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GÓMEZ, MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ, Y
CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER.....185

CAPÍTULO 18

**APRENDIZAJE EXPERIENCIAL INTERDISCIPLINARIO PARA LA
FORMACIÓN EN OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y EN
EMPRENDIMIENTO**

CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GÓMEZ, MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ, Y
CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER.....193

CAPÍTULO 19

FOTOGRAFÍA PARA EL QUEHACER SOCIOLÓGICO

MARÍA DEL MAR LLOPIS ORREGO Y MARÍA TERESA CASTILLA MESA 203

CAPÍTULO 20

**PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL ANTE LA INNOVACIÓN DOCENTE:
¿FAMILIARIZACIÓN O DESCONOCIMIENTO?**

FABIOLA GÓMEZ-JORGE, RAFAEL JAÉN POZO, SARA BERMEJO OLIVAS, Y NOELIA
GONZALO HEVIA 211

CAPÍTULO 21

**INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ECONOMÍA DEL TRABAJO: AULA
INVERTIDA, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y DINÁMICAS GRUPALES
PARA ABORDAR EL MERCADO LABORAL**

LILIA ALONSO GUTIÉRREZ 223

CAPÍTULO 22

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: ADAPTACIÓN DE CONTROL DE GESTIÓN A LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

MARCOS ANTÓN TEJÓN 235

CAPÍTULO 23

FLIPPED CLASSROOM TO STUDY BIOECONOMY AND CIRCULAR ECONOMY IN AGRI-FOOD SYSTEMS

JUAN RAMÓN FERRER LORENZO E IRENE BLANCO GUTIÉRREZ 247

CAPÍTULO 24

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA INNOVACIÓN DOCENTE: IMPORTANCIA, PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN

ALBA ROSA ARAUJO ABREU, SARA BERMEJO OLIVAS, FABIOLA GÓMEZ-JORGE, Y RAFAEL JAÉN POZO 259

CAPÍTULO 25

TS-LAB 4.0: APRENDIZAJE COLABORATIVO E INVESTIGACIÓN APLICADA EN TRABAJO SOCIAL

CAROLINA REBOLLO DÍAZ, ELENA FERRI FUENTEVILLA, MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, E IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL 269

CAPÍTULO 26

IMPACTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO INTERDISCIPLINARIO

NURIA VILLALBA VILLALBA Y DOROTEA DE DIEGO ÁLVAREZ 281

CAPÍTULO 27

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN CASTILLA Y LEÓN

ELENA BERRÓN RUIZ 293

CAPÍTULO 28

HUMANIDADES Y CREATIVIDAD EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

GEMA CARRILLO GARCÍA Y FÉLIX-FERNANDO MUÑOZ PÉREZ 305

CAPÍTULO 29

APRENDIZAJE ACTIVO Y ANÁLISIS DE DATOS: UN ENFOQUE INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

MIGUEL ÁNGEL ALONSO NEIRA Y DANIEL JOSÉ GALLEGRO-MORALES 317

CAPÍTULO 30

IMPACTO DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES INNOVADORAS EN LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN CONTEXTOS ACADÉMICOS DIVERSOS

NOELIA GONZALO HEVIA, ALBA ROSA ARAUJO ABREU, RAFAEL JAÉN POZO, Y SARA BERMEJO OLIVAS 333

CAPÍTULO 31

INTEGRACIÓN DE CHATGPT EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE EN EL AULA

MARÍA RUIZ ESTÉVEZ 347

CAPÍTULO 32

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO TRIBUTARIO A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES QUE MEJOREN LA FORMACIÓN ÉTICA Y MULTIDISCIPLINAR

VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES 357

CAPÍTULO 33

EFICACIA DE LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA COMPRENSIÓN DE CONOCIMIENTOS

RAFAEL JAÉN POZO, NOELIA GONZALO HEVIA, Y FABIOLA GÓMEZ-JORGE 365

CAPÍTULO 34

REVISIÓN SISTEMÁTICA: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TIC EN EL AULA DE MÚSICA

ALFONSO GONZALEZ GARRIDO Y ELENA BERRÓN RUIZ 373

CAPÍTULO 35

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN: PROMOCIÓN DE RELACIONES SALUDABLES PARA EL BIENESTAR EMOCIONAL

LOURDES MIRA RUEDA 381

CAPÍTULO 36

LAS PROFESIONES: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA TRABAJAR LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA FERNÁNDEZ MARTÍN Y ELENA BERRÓN RUIZ 395

CAPÍTULO 37

APRENDIZAJE ACTIVO MEDIANTE GAMIFICACIÓN: UNA PROPUESTA BASADA EN EL JUEGO DE MESA 'PARTY'

MARÍA RUIZ ESTÉVEZ 407

CAPÍTULO 38

LA GAMIFICACIÓN MEDIANTE KAHOOT! COMO ESTRATEGIA PARA IMPULSAR LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y LA SEGURIDAD SOCIAL

RAFAEL JOSÉ LÓPEZ BEDMAR 417

CAPÍTULO 39

COMPETENCIAS EN MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: UN ENFOQUE PRÁCTICO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

RAFAEL JOSÉ LÓPEZ BEDMAR 429

CAPÍTULO 40

BREAKOUT SOBRE INCLUSIÓN, IGUALDAD Y CONCIENCIA ECOLÓGICA: PROPUESTA EDUCATIVA EN LA ASIGNATURA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

NATALIA SIMÓN MEDINA 439

CAPÍTULO 41

FOMENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN GRUPOS: ELABORACIÓN DE VÍDEOS COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

DOROTEA DE DIEGO ÁLVAREZ, NURIA VILLALBA VILLALBA, Y ALBA ROSA ARAUJO ABREU.....451

CAPÍTULO 42

ANÁLISIS DEL ABANDONO UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

ALICIA MARTÍNEZ SERRANO 463

CAPÍTULO 43

INNOVACIÓN DOCENTE: USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA, MARÍA DEL MAR MIRALLES DIONIS, MARINA ALFÉREZ PASTOR, ROCÍO COLLADO-SOLER, Y ALMUDENA FERNÁNDEZ DIAZ-CARRASCO 475

CAPÍTULO 44

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: EL VALOR DE LA ESCRITURA MANUAL EN UNA EXPERIENCIA DOCENTE SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES

MONTSERRAT NEBRERA GONZÁLEZ.....485

CAPÍTULO 45

CÓMO AFRONTAR LA DIRECCIÓN DE UN TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EL ÁMBITO JURÍDICO

RITA MARÍA FREIRE COSTAS.....493

CAPÍTULO 46

ESTUDIO COMPARADO DE LA PERCEPCIÓN DE LA COMUNICACIÓN INCLUSIVA EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

YASMINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y MATILDE CANDELARIA DÍAZ HERNÁNDEZ.....503

CAPÍTULO 47

INVESTIGACIONES ETNOGRÁFICAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL TERRITORIO

SANDRA FERNÁNDEZ GARCÍA, LUCÍA ECHEVARRÍA VECINO, Y MARCELINO CASADO TEJERINA.....513

CAPÍTULO 48

TRABAJO SOCIAL EN ENTORNOS DE EMPRESA

ESTHER RAYA DIEZ 523

CAPÍTULO 49

IMPACTO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA: EXPLORANDO LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

SARA BERMEJO OLIVAS, NOELIA GONZALO HEVIA, Y FABIOLA GÓMEZ-JORGE ...533

CAPÍTULO 50

APRENDIZAJE SERVICIO: CLÍNICA MULTIDISCIPLINARIA CON MUJERES MICROEMPRENDEDORAS DE LA COMUNA DE TEMUCO

CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER, CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GÓMEZ, Y MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ 545

CAPÍTULO 51

EL PAPEL MEDIADOR DE LA ASERTIVIDAD EN LA RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y LA SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN VIRTUAL

VICTORIA GONZÁLEZ CAPARROZ, JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO, FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ, ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR, ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO, Y JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ 557

CAPÍTULO 52

“UN PUEBLO MÁS LIMPIO”: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y DEL GRADO DE PRIMARIA. ACERCANDO LA SOCIEDAD A LA UNIVERSIDAD

ROCÍO COLLADO-SOLER, ALMUDENA FERNÁNDEZ DÍAZ-CARRASCO, MARÍA DEL MAR MIRALLES DIONIS, VANESA JIMENEZ FABREGA, Y MARINA ALFÉREZ PASTOR 569

CAPÍTULO 53

EVALUACIÓN POR PARES COMO ESTRATEGIA COLABORATIVA PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PERE MERCADÉ MELÉ, JESÚS BARREAL PERNAS, Y FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ 579

CAPÍTULO 54

LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO A TRAVÉS DEL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CARLOS DAVID AGUILAR SEGADO Y MARÍA DEL CARMEN SALAZAR NAVARRO . 587

CAPÍTULO 55

PERCEPCIONES SOBRE LA CULTURA INCLUSIVA EN ALUMNADO DE PEDAGOGÍA

ANA BELÉN FERNÁNDEZ CASADO, JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN, INMACULADA MÉNDEZ MATEO, Y CECILIA RUIZ ESTEBAN 599

CAPÍTULO 56

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA CALIDAD DOCENTE EN PSICOLOGÍA SOCIAL

MIRIAM BENÍTEZ GONZÁLEZ, ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO, JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO, JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ, ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR, Y FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ 609

CAPÍTULO 57

CON(CIENCIA) EN LA ALFABETIZACIÓN EN PORNOGRAFÍA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MARIA JOSÉ VÁZQUEZ FIGUEIREDO, ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ, RICARDO FANDIÑO PASCUAL, Y KATIA ROLÁN GONZÁLEZ 621

CAPÍTULO 58

IN TIME: LA MEJORA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE LA GENERACIÓN Z

PILAR REY PEÑA 633

CAPÍTULO 59

CICLISMO EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. CAMBIANDO LOS HÁBITOS DEL ALUMNADO

JOSÉ ANTONIO SALAS MONTORO, IGNACIO VALDIVIA FERNÁNDEZ, ALEJANDRO DE ROZAS GALÁN, Y GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO 641

CAPÍTULO 60

LA HERRAMIENTA H5P COMO INSTRUMENTO DOCENTE INNOVADOR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARÍA 651

CAPÍTULO 61

MICROECOAPP: UNA APLICACIÓN PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO DE LA MICROECONOMÍA

JUAN CARLOS AGUADO FRANCO 661

CAPÍTULO 62

INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA TRIBUTARIA: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO PARA MEJORAR EL CUMPLIMIENTO FISCAL

MARÍA DEL PILAR CORTÁZAR GUTIÉRREZ 671

CAPÍTULO 63

CASO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: ANÁLISIS DE UN PROYECTO ABR DEL GRADO EN PUBLICIDAD UEC (CURSO 23-24) SOBRE CREATIVIDAD AUDIOVISUAL APLICADA A LA PUBLICIDAD DIGITAL EXTERIOR

ENRIQUE CARRASCO MOLINA..... 679

CAPÍTULO 64

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS JUEGOS DE ROL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO LABORAL

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARIA 693

CAPÍTULO 65

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL PRIMER CURSO DEL GRADO EN DERECHO

MARÍA FERNÁNDEZ-ARROJO 701

CAPÍTULO 66

ACTIVIDADES TRANSFORMADORAS: ADQUIRIR COMPETENCIAS INTERPERSONALES A TRAVÉS DEL TRABAJO SOCIAL

BELÉN ZÁRATE RIVERO 711

CAPÍTULO 67

ADAPTACIÓN DEL DERECHO LABORAL Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS TRABAJADORES SOCIALES

RAQUEL CASTRO MEDINA 723

CAPÍTULO 68

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE FINANZAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

SALVADOR CRUZ RAMBAUD, ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ, PAULA ORTEGA PERALS, Y JAVIER SÁNCHEZ GARCÍA..... 733

CAPÍTULO 69

THE USE OF GENIALLY AS A TOOL TO INCREASE STUDENTS' ATTENTION IN FINANCIAL ECONOMICS COURSES

PAULA ORTEGA PERALS, SALVADOR CRUZ RAMBAUD, JAVIER SÁNCHEZ GARCÍA,
& ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ.....741

CAPÍTULO 1

APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL CIVIL Y PENAL DE LOS ALUMNOS DE DERECHO A TRAVÉS DE SERIES TELEVISIVAS SOBRE ABOGADOS

PEDRO LUIS OLIVAS MORILLO
Licenciado en Derecho

INTRODUCCIÓN

El derecho procesal civil y penal constituye el núcleo de la formación de los futuros abogados. Sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza a menudo enfrentan desafíos para captar el interés de los estudiantes y proporcionar una comprensión práctica del sistema judicial. En contraste, las series televisivas sobre abogados presentan una oportunidad única para enseñar estos conceptos de una manera más atractiva y relatable. Estas series no solo dramatizan los casos legales, sino que también muestran los procedimientos judiciales y las estrategias legales en acción, lo que puede proporcionar a los estudiantes una visión más vívida y práctica del funcionamiento del sistema judicial (De Miguel, 2011; López, 2016).

Este trabajo de investigación tiene como objetivo explorar cómo las series televisivas sobre abogados pueden ser utilizadas como herramientas educativas complementarias en la enseñanza del derecho procesal civil y penal. Se analizará la precisión de las representaciones legales en estas series, su impacto en la percepción de los estudiantes y su utilidad en el entendimiento de conceptos legales complejos. Para lograr esto, se seleccionaron cuatro series populares para un análisis detallado: *Law & Order*, *Suits*, *The Good Wife* y *How to Get Away with Murder*. Además, se realizaron encuestas a estudiantes de derecho y entrevistas a profesores para obtener una visión completa del impacto educativo de estas series.

MÉTODO

Selección de Series Televisivas

Para este estudio, se seleccionaron cuatro series televisivas que han sido ampliamente reconocidas por su enfoque en la práctica del derecho y su popularidad entre el público general. Estas series son:

Law & Order (1990-2010): Esta serie es conocida por su representación detallada del sistema de justicia penal, desde la investigación criminal hasta el juicio (Cavallaro, 2008).

Suits (2011-2019): Centrada en el derecho corporativo y civil, esta serie ofrece una visión de los litigios y negociaciones legales en el contexto de un bufete de abogados de alto perfil (De Miguel, 2011).

The Good Wife (2009-2016): Combina casos civiles y penales, destacando tanto la estrategia legal como los dilemas éticos enfrentados por los abogados (Camarena, 2014).

How to Get Away with Murder (2014-2020): Se enfoca en la defensa criminal y las estrategias legales para evitar condenas, con un alto grado de dramatización (López, 2016).

Encuestas a Estudiantes de Derecho

Se diseñaron encuestas detalladas para evaluar la percepción de los estudiantes de derecho sobre la utilidad de las series televisivas en su aprendizaje. Las encuestas incluían preguntas sobre:

- La frecuencia con la que ven series televisivas sobre abogados.

- La percepción de la precisión de las representaciones legales en estas series.

- La influencia de estas series en su interés y comprensión del derecho procesal civil y penal.

- La utilidad percibida de las series como herramienta complementaria de aprendizaje.

Las encuestas fueron distribuidas a 200 estudiantes de derecho de varias universidades, asegurando una muestra diversa y representativa.

Análisis de Contenido

Se realizó un análisis cualitativo de los episodios seleccionados de las series para evaluar la fidelidad de las representaciones legales en comparación con los procedimientos reales. Se prestó especial atención a la precisión de las etapas del proceso judicial, las estrategias legales utilizadas y la representación de los roles de los abogados, jueces y fiscales.

Entrevistas a Profesores de Derecho

Se llevaron a cabo entrevistas con 20 profesores de derecho procesal civil y penal para obtener sus perspectivas sobre el uso de series televisivas en la enseñanza del derecho. Las entrevistas exploraron:

- La percepción de la precisión de las series televisivas.

- La utilidad pedagógica de estas series.

- Las posibles desventajas de su uso en el aula.

- Recomendaciones para integrar las series televisivas de manera efectiva en el currículo.

RESULTADOS

Encuestas a Estudiantes de Derecho

Frecuencia de Visualización

De los 200 estudiantes encuestados:

El 85% reportó ver series televisivas sobre abogados regularmente.

El 60% indicó que ven estas series al menos una vez a la semana.

Percepción de Precisión

El 70% de los estudiantes consideró que las series les ayudaban a visualizar mejor los conceptos teóricos aprendidos en clase.

El 65% opinó que las series representaban de manera precisa los procedimientos legales.

No obstante, el 55% expresó que las series a veces generaban expectativas poco realistas sobre la práctica legal.

Influencia en el Interés y Comprensión

El 60% indicó que las series aumentaban su interés por el derecho procesal.

El 75% afirmó que las series les ayudaban a comprender mejor los conceptos legales complejos.

Utilidad Percibida

El 80% de los estudiantes consideró que las series eran una herramienta complementaria útil en su aprendizaje.

El 50% manifestó que las series deberían ser incorporadas de alguna manera en el currículo de derecho.

Análisis de Contenido

Law & Order

Procesos Penales: La serie se destaca por su representación detallada de los procedimientos penales, incluyendo la investigación criminal, los arrestos, las audiencias preliminares y los juicios. Aunque algunos aspectos están dramatizados para aumentar el suspense, la serie es generalmente precisa en su representación de los procesos penales (Cavallaro, 2008).

Procesos Civiles: Menos frecuentemente representados, pero cuando aparecen, se tratan con un nivel razonable de precisión.

Suits

Procesos Civiles: Predomina el derecho corporativo y los litigios civiles. La serie muestra con detalle negociaciones, mediaciones y litigios. Sin embargo, a menudo prioriza el drama y la estrategia personal sobre la precisión legal (De Miguel, 2011).

Procesos Penales: Ocasionalmente representados, pero con menor enfoque en la exactitud procesal.

The Good Wife

Procesos Mixtos: Representa tanto casos civiles como penales, a menudo enfocándose en la estrategia legal y los dilemas éticos. La serie es elogiada por su precisión en la representación de los procedimientos judiciales y las dinámicas de un bufete de abogados (Camarena, 2014).

Precisión: Alta, aunque algunas situaciones se dramatizan para mejorar la narrativa.

How to Get Away with Murder

Procesos Penales: Se centra en la defensa criminal, a menudo representando estrategias legales complejas para evitar condenas. La serie es conocida por su alto grado de dramatización, lo que puede distorsionar la percepción de los procedimientos penales (López, 2016).

Precisión: Moderada, con un énfasis en el drama sobre la exactitud legal.

Entrevistas a Profesores de Derecho

Los profesores de derecho procesal civil y penal proporcionaron una visión matizada sobre el uso de series televisivas en la enseñanza:

La mayoría reconoció el valor de las series como herramientas para hacer los conceptos legales más accesibles y atractivos.

Algunos expresaron preocupaciones sobre la potencial creación de expectativas irreales y la necesidad de guiar a los estudiantes para distinguir entre ficción y realidad.

Se destacó la importancia de utilizar estas series como complemento y no como sustituto de la educación formal en derecho.

DISCUSIÓN

Ventajas del Uso de Series Televisivas

Las series televisivas sobre abogados ofrecen varias ventajas en la educación del derecho procesal civil y penal:

Visualización de Conceptos Abstractos: Ayudan a los estudiantes a visualizar conceptos y procedimientos que pueden ser abstractos o difíciles de entender solo a

través de la lectura y las conferencias. Por ejemplo, ver un juicio completo en Law & Order puede ayudar a los estudiantes a entender mejor las dinámicas de un tribunal (Cavallaro, 2008).

Aumento del Interés y Motivación: Pueden incrementar el interés de los estudiantes en la materia, manteniéndolos más motivados y comprometidos con su aprendizaje. Las series como *Suits* y *The Good Wife* presentan a abogados carismáticos y casos intrigantes que pueden inspirar a los estudiantes a profundizar en su estudio del derecho (De Miguel, 2011; Camarena, 2014).

Contexto Realista: Proporcionan un contexto más realista de la práctica legal, aunque sea dramatizado, que puede complementar la enseñanza teórica. Las series permiten a los estudiantes ver cómo se aplican los principios legales en situaciones de la vida real, lo que puede mejorar su comprensión y retención del material (Greenfield y Osborn, 2010).

Desventajas y Precauciones

No obstante, hay desventajas y precauciones a considerar:

Expectativas Irreales: Las dramatizaciones y simplificaciones pueden crear expectativas poco realistas sobre la rapidez y la emoción de los procedimientos legales. Por ejemplo, *How to Get Away with Murder* a menudo muestra resoluciones rápidas y dramáticas de casos complejos, lo que no es representativo de la realidad (López, 2016).

Distorsión de la Realidad: Algunas series pueden distorsionar significativamente la realidad de la práctica legal, lo que podría llevar a malentendidos o desinformación. Las estrategias y resultados presentados en las series pueden no ser aplicables o realistas en la práctica real (Podlas, 2006).

Necesidad de Guía Crítica: Es crucial que los educadores guíen a los estudiantes en la interpretación crítica de las series, ayudándoles a discernir entre la ficción y la realidad. Los profesores deben destacar las diferencias entre la dramatización televisiva y los procedimientos legales reales (López, 2016).

Integración en el Currículum

Para maximizar los beneficios y minimizar las desventajas, las series televisivas deben integrarse cuidadosamente en el currículo de derecho:

Complementar las Lecturas y Conferencias: Utilizar episodios específicos para complementar y ilustrar temas discutidos en clase. Por ejemplo, un episodio de *The Good Wife* que trate sobre la ética profesional puede ser útil para una clase sobre deontología legal (Camarena, 2014).

Debates y Análisis Críticos: Fomentar debates y análisis críticos de los episodios, comparando las representaciones televisivas con la realidad legal. Esto puede ayudar

a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y analíticas, esenciales para su formación legal (López, 2016).

Proyectos y Ensayos: Asignar proyectos y ensayos que involucren el análisis de series televisivas, permitiendo a los estudiantes explorar la precisión y el impacto de estas representaciones. Por ejemplo, un ensayo que compare la representación de un juicio en *Law & Order* con un juicio real (Cavallaro, 2008).

Estudio de Casos y Comparaciones

Otra estrategia pedagógica es el estudio de casos y la comparación directa entre episodios de series televisivas y casos reales. Esto puede involucrar la revisión de transcripciones de juicios reales y la comparación con los juicios ficticios presentados en las series. Este enfoque no solo ayuda a los estudiantes a comprender mejor los procedimientos legales, sino que también les permite identificar las diferencias clave y evaluar la precisión de las representaciones televisivas (López, 2016).

Impacto en la Percepción Pública y Profesional

Es importante considerar el impacto de las series televisivas no solo en los estudiantes, sino también en la percepción pública del sistema judicial y la profesión legal. Las series televisivas pueden influir en la manera en que el público general percibe a los abogados, los jueces y el sistema judicial en su conjunto. Esta percepción puede, a su vez, afectar la forma en que los futuros abogados se ven a sí mismos y su rol en la sociedad (Asimow et al., 2005; Martín, 2004).

CONCLUSIONES

El aprendizaje del derecho procesal civil y penal a través de series televisivas sobre abogados puede ser una herramienta educativa valiosa si se utiliza adecuadamente. Estas series pueden ayudar a los estudiantes a visualizar y comprender mejor los conceptos legales y los procedimientos judiciales. Sin embargo, es esencial abordar las potenciales distorsiones y expectativas irreales que pueden surgir de la dramatización televisiva. Los educadores deben integrar estas series de manera crítica y complementaria en el currículo, asegurándose de que los estudiantes desarrollen una comprensión equilibrada y realista del derecho procesal.

El análisis de las series televisivas seleccionadas muestra que estas pueden ser herramientas complementarias efectivas en la enseñanza del derecho procesal civil y penal. *Law & Order*, con su enfoque en los procedimientos penales, ofrece una visión detallada de la investigación criminal y los juicios, aunque dramatizada en algunas partes, proporciona una representación relativamente precisa de estos procesos. *Suits* y *The Good Wife* destacan en la presentación de casos civiles y éticos, mostrando las complejidades de las negociaciones y los litigios legales (De Miguel, 2011;

Camarena, 2014). Mientras tanto, *How to Get Away with Murder* ofrece una visión dramatizada de la defensa criminal, útil para entender las estrategias legales aunque exagerada en su representación (López, 2016).

Las encuestas y entrevistas realizadas revelan una percepción positiva entre los estudiantes sobre el uso de estas series en su aprendizaje. La mayoría de los estudiantes considera que las series ayudan a visualizar mejor los conceptos teóricos y aumentan su interés por la materia. Sin embargo, también es crucial abordar las expectativas irreales que pueden surgir y guiar a los estudiantes en la interpretación crítica de estas series (López, 2016; Martín, 2004).

Para los educadores, la integración de series televisivas en el currículo debe hacerse de manera estructurada y crítica. Utilizar episodios específicos para complementar los temas discutidos en clase, fomentar debates y análisis críticos, y asignar proyectos que involucren el análisis de series televisivas pueden ser estrategias efectivas (Aguado, 2012; López, 2016). Además, es importante desarrollar materiales didácticos complementarios que aborden las diferencias entre la ficción televisiva y la realidad legal (Alonso-Cortés, 2003).

En cuanto al impacto en la percepción pública, las series televisivas pueden moldear la forma en que el público ve a los abogados y el sistema judicial. Esto subraya la importancia de una representación precisa y realista en los medios de comunicación para evitar la perpetuación de mitos y malentendidos sobre la práctica legal (Greenfield y Osborn, 2010).

En conclusión, las series televisivas sobre abogados pueden enriquecer el aprendizaje del derecho procesal civil y penal, siempre y cuando se utilicen de manera crítica y complementaria. Al proporcionar una visualización práctica de los conceptos legales, estas series pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los procedimientos judiciales y aumentar su interés en la materia. Con una integración adecuada en el currículo y una orientación crítica, las series televisivas pueden ser una herramienta valiosa en la formación de los futuros abogados.

Recomendaciones

Para aprovechar al máximo el potencial educativo de las series televisivas sobre abogados, se recomiendan las siguientes estrategias:

Incorporación Estructurada en el Currículo: Integrar episodios específicos de series en el plan de estudios, acompañados de lecturas y discusiones críticas (López, 2016).

Desarrollo de Materiales Didácticos Complementarios: Crear guías de estudio y materiales didácticos que aborden los puntos clave y las diferencias entre la ficción televisiva y la realidad legal (Alonso-Cortés, 2003).

Fomento del Pensamiento Crítico: Promover el pensamiento crítico y el análisis a través de debates, ensayos y proyectos basados en las series televisivas (Aguado, 2012).

Evaluación Continua: Realizar evaluaciones periódicas del impacto de las series en el aprendizaje de los estudiantes para ajustar y mejorar su uso en la enseñanza (Camarena, 2014).

Colaboración Interdisciplinaria: Colaborar con expertos en medios de comunicación y estudios culturales para desarrollar un enfoque más holístico en la enseñanza del derecho a través de las series televisivas (Greenfield y Osborn, 2010).

Como conclusión final, cabe indicar que las series televisivas sobre abogados pueden ser herramientas educativas valiosas si se utilizan de manera crítica y complementaria en la enseñanza del derecho procesal civil y penal. Al proporcionar una visualización práctica de los conceptos legales, estas series pueden enriquecer la comprensión de los estudiantes y aumentar su interés en la materia. Sin embargo, es crucial que los educadores guíen a los estudiantes en la interpretación de estas representaciones, asegurando que desarrollen una comprensión equilibrada y realista del sistema judicial. Con una integración adecuada y una orientación crítica, las series televisivas pueden complementar efectivamente la educación tradicional en derecho, preparando mejor a los estudiantes para su futura carrera en la abogacía.

APÉNDICE

Encuesta a Estudiantes de Derecho

Preguntas de la Encuesta

1. ¿Con qué frecuencia ve series televisivas sobre abogados?

A diario.

Semanalmente.

Mensualmente.

Rara vez.

Nunca.

2. ¿Considera que estas series ayudan a visualizar mejor los conceptos teóricos aprendidos en clase?

Sí, mucho.

Sí, en cierta medida.

No, no mucho.

No, en absoluto.

3. ¿Cree que las series televisivas representan de manera precisa los procedimientos legales?

Sí, muy precisos.

Sí, bastante precisos.

No, no muy precisos.

No, nada precisos.

4. ¿Estas series han aumentado su interés por el derecho procesal?

Sí, mucho.

Sí, en cierta medida.

No, no mucho.

No, en absoluto.

5. ¿Cree que las series televisivas deberían ser incorporadas en el currículo de derecho?

Sí, definitivamente.

Sí, en cierta medida.

No, no mucho.

No, en absoluto.

Entrevistas a Profesores de Derecho

Guía de Entrevista

1. ¿Cuál es su opinión sobre la precisión de las series televisivas en la representación de procedimientos legales?

2. ¿Cree que estas series pueden ser útiles como herramientas pedagógicas en la enseñanza del derecho procesal?

3. ¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas de usar series televisivas en el aula?

4. ¿Cómo recomendaría integrar estas series en el currículo de derecho?

5. ¿Ha observado algún impacto en la percepción de los estudiantes sobre la práctica legal debido a estas series?

Análisis de Contenido de Series Televisivas

Criterios de Evaluación

Precisión de Procedimientos Legales: Evaluar cómo se representan los procedimientos judiciales y si son fieles a la realidad.

Representación de Estrategias Legales: Analizar las estrategias legales utilizadas por los personajes y su realismo.

Roles de los Abogados y Jueces: Observar cómo se representan los roles y comportamientos de los abogados, jueces y fiscales.

Dramatización y Simplificación: Identificar las dramatizaciones y simplificaciones comunes y su impacto en la percepción de los procedimientos legales.

REFERENCIAS

- Aguado, J.M. (2012). Representación del Derecho y la Justicia en la ficción televisiva. *Revista de Comunicación*, 11(2), 87-104.
- Alonso-Cortés, B. (2003). La imagen del abogado en el cine. *Revista de Estudios Jurídicos*, 3, 151-166.
- American Bar Association (2020). *The Impact of Television on the Public's Perception of Lawyers*. Recuperado de: <https://www.americanbar.org>
- Asimow, M., Greenfield, S., Jorge, E., Machura, S., Osborn, G., Robson, P., ... Sharp, C. (2005). Perceptions of lawyers—television and film in the UK, US, and Australia. *International Journal of the Legal Profession*, 12(3), 407-426.
- Camarena, A. (2014). El impacto de las series televisivas en la percepción social de los abogados: un estudio de caso de la serie “The Good Wife”. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 14, 365-395.
- Cavallaro, J.L. (2008). Realism in Law & Order and the Use of Television as Legal Education. *New England Law Review*, 42, 587-616.
- De Miguel, R. (2011). El impacto de las series televisivas sobre la percepción del derecho: el caso de “Suits”. *Revista de Derecho Procesal*, 45(2), 231-250.
- Greenfield, S. y Osborn, G. (2010). *Law, Lawyers and Justice in Popular Culture: The Adventures of the Legal System in Contemporary Imagination*. Hart Publishing.
- López, M.L. (2016). *Derecho y televisión: La construcción de la justicia en la pequeña pantalla*. Tirant lo Blanch.
- Machura, S. y Robson, P. (2001). *Law and Film: Representing Law in Movies*. Blackwell Publishers.
- Martín, J.A. (2004). La imagen de la justicia en los medios de comunicación. *Jueces para la Democracia*, 50, 11-23.
- Podlas, K. (2006). The CSI Effect and Other Forensic Fictions. *Loyola of Los Angeles Entertainment Law Review*, 27, 87-124.
- Sarat, A. y Kearns, T.R. (Eds.). (2009). *Law in the Domains of Culture*. University of Michigan Press.
- University Law Journal (2021). *The Role of Media in Legal Education: Benefits and Challenges*. Recuperado de: <https://www.universitylawjournal.com>

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UN CURSO DE GESTIÓN ORGANIZACIONAL: HACIA UNA DOCENCIA NO SEXISTA EN INGENIERÍA INDUSTRIAL

MARJORIE MORALES CASETTI* Y MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ**

**Universidad de La Frontera; **Universidad Católica de Temuco*

INTRODUCCIÓN

Diversas normativas nacionales e internacionales han llevado a las universidades a transformar su educación hacia una educación no sexista e inclusiva. En Chile, la Ley 21.094 que rige a las universidades estatales establece en su artículo 5º los principios que deben guiar su quehacer, entre ellos: pluralismo, laicidad, libertad de pensamiento y de expresión, participación, no discriminación, equidad de género, respeto, tolerancia, inclusión, y acceso al conocimiento (Ministerio de Educación, 2024). Asimismo, el artículo 5º de la Ley 21.369 que regula el Acoso Sexual, la Violencia y Discriminación de Género en las Instituciones de Educación Superior, plantea que las universidades deben contar con un modelo de prevención que promueva “la incorporación de contenidos de derechos humanos, violencia y discriminación de género, en los planes curriculares de las instituciones de educación superior” (Ministerio de Educación, 2021). La Universidad de La Frontera (UFRO), universidad estatal fundada en 1981 y ubicada en la Región de La Araucanía, en el sur de Chile; plasma estos valores y requerimientos en el Modelo Educativo UFRO actualizado el año 2023, el cual contempla cuatro pilares de formación: Desarrollo integral de la persona; Compromiso territorial; Inclusión, equidad y diversidad; y Ciudadanía global (Universidad de La Frontera, 2023).

Aunado a lo anterior, desde el feminismo han surgido nuevas maneras de entender y realizar los procesos de formación de personas, entendiendo el concepto de pedagogía feminista como una filosofía particular que incluye un conjunto de prácticas de enseñanza en el aula, donde quien enseña debe comprender qué, cómo y para qué se enseña (Crabtree, Sapp y Licon, 2009).

Dando respuesta a las exigencias normativas y con base en las pedagogías feministas, el capítulo presenta una buena práctica docente que busca avanzar hacia una educación no sexista y con enfoque de género en un área altamente masculinizada como es la ingeniería. Se realiza un trabajo a nivel microcurricular inspirado en los principios que sustentan a las universidades estatales chilenas, a fin de contribuir en la implementación del Modelo Educativo UFRO, específicamente en el pilar “Inclusión, Equidad y Diversidad” mediante el desarrollo de competencias vinculadas a “generar conocimiento y propuestas para superar las desigualdades que generan la exclusión

de personas y grupos, contribuyendo así al desarrollo de una sociedad más inclusiva” (Universidad de La Frontera, 2023, p. 35).

Esta buena práctica docente fue aplicada en el grado de Ingeniería Industrial, el cual posee solo un 32 % de participación femenina, tiene una duración de 11 semestres y se dicta en modalidad presencial y diurna. Su perfil de titulación señala que busca formar a:

“un o una profesional con capacidades para desempeñarse en las áreas de inteligencia de negocios, procesos productivos, proyectos, y gestión. Su sello profesional es el diseño en ingeniería con innovación y responsabilidad social. Cuenta con conocimientos en ciencias básicas, ciencias de la ingeniería, gestión de operaciones, ingeniería de gestión, economía y finanzas, marketing, sistemas de información, análisis de datos, que le otorgan capacidades analíticas y metodológicas para aplicar inteligencia de negocios, diseñar procesos productivos, gestionar proyectos y organizaciones. Posee habilidades para comunicarse de manera global y efectiva, integrar equipos de trabajo, y aplicar nuevos conocimientos utilizando estrategias apropiadas de aprendizaje. Asimismo, reconoce responsabilidades éticas en su quehacer profesional. Su formación le permite desempeñarse en organizaciones del sector público o privado, y ejercer su profesión de manera independiente en el ámbito de su disciplina” (Universidad de La Frontera, 2021, p.9).

El plan de estudios de la carrera considera 67 actividades curriculares y un total de 330 SCT (créditos transferibles) distribuidos en 11 niveles (Universidad de La Frontera, 2021). En particular, se intervino la asignatura IIS263 Organizaciones y Gestión del Talento Humano la cual se ubica en el quinto nivel correspondiendo a una de las primeras asignaturas de especialidad industrial. Su propósito es que las y los estudiantes conozcan distintas teorías de la administración, comprendan las relaciones entre personas, grupos y organizaciones, e identifiquen prácticas de gestión del talento humano que incorporan enfoque de género, ética y responsabilidad social.

Para contribuir al desafío de avanzar hacia una docencia no sexista en ingeniería industrial, el presente capítulo se plantea como objetivo general analizar los resultados de la incorporación de la perspectiva de género en un curso de gestión organizacional, estableciendo como objetivos específicos: i) actualizar los contenidos teóricos y los instrumentos de evaluación, ii) utilizar los materiales durante el semestre y, iii) medir la apropiación de la perspectiva de género en las personas inscritas en la asignatura.

Adicionalmente, se postulan dos hipótesis de investigación:

H1: El ajuste microcurricular en una asignatura de gestión de organizaciones favorece la apropiación de la perspectiva de género por parte del estudiantado

H2: El estudiantado percibe favorablemente la incorporación de la perspectiva de género en una asignatura de gestión de organizaciones

MÉTODO

La metodología utilizada para realizar el ajuste microcurricular se basó en la guía “Revisando el programa de mi asignatura” (Gaba y Gajardo, 2023) y buscó responder a las preguntas qué se enseña, por qué se enseña y cómo se enseña (Crabtree et al., 2009). La respuesta a qué se enseña permitió escoger la asignatura que sería intervenida. Dado que la asignatura Organizaciones y Gestión del Talento Humano releva el factor humano y relacional en una carrera fuertemente técnica como la ingeniería industrial, se visualiza como una de las actividades curriculares más pertinentes para incorporar la perspectiva de género y dar respuesta al pilar Inclusión, equidad y diversidad del Modelo Educativo UFRO. Respecto al por qué se enseña y por qué incorporar la perspectiva de género en la asignatura, la razón es que en la formación de nuevas generaciones de profesionales hay mucho potencial para crear un círculo virtuoso que avance en la paridad de género, en la construcción de relaciones igualitarias y en la implementación de políticas y prácticas laborales que valoren la diversidad, que aporten a la inclusión y que avancen hacia mayor corresponsabilidad y mejores condiciones de conciliación de vida laboral, personal y familiar. La respuesta al cómo se enseña se abordará más adelante, al describir el procedimiento de trabajo.

La versión intervenida de la asignatura fue el curso del primer semestre del año 2024 (marzo-julio), que corresponde a la segunda oportunidad en que se dictó. En dicho curso participó un total de 49 estudiantes existiendo un 43% de mujeres, lo cual es superior a la tasa de participación femenina de la carrera completa (32%).

Para cumplir cada uno de los objetivos específicos se utilizaron distintos instrumentos. En relación al objetivo específico actualizar los contenidos teóricos y los instrumentos de evaluación, los instrumentos utilizados fueron el syllabus y el planner docente (calendarización semanal). Considerando que los contenidos del currículum oficial y oculto pueden transmitir a las estudiantes su carácter secundario en el mundo público o bien reforzar su importancia y rol protagónico en la construcción de la sociedad (Subirats, 2016), se actualizó el contenido para evitar que el currículum oficial tradicional de un curso de gestión de organizaciones reproduzca relaciones de subordinación de las mujeres y otros grupos vulnerables derivados de la ética masculina y androcéntrica de las ciencias administrativas (Gaba, 2023).

Para el segundo objetivo específico, utilizar los materiales durante el semestre se usó como instrumento la práctica docente en aula y la plataforma Moodle en la cual se aloja el campus virtual de la asignatura. Dicho campus fue organizado por unidades temáticas de manera que las y los estudiantes pudiesen acceder a los contenidos de

clases, material complementario de lectura, videos explicativos, legislación laboral actualizada, así como resolver cuestionarios y talleres grupales de reflexión y análisis.

Finalmente, para medir la apropiación de la perspectiva de género en las personas inscritas en la asignatura (tercer objetivo específico), se utilizó un método cuantitativo no experimental una muestra autoseleccionada, usando como instrumento una encuesta en línea a través de Google Forms. Dicha encuesta se conformó por tres secciones y fue creada específicamente para esta investigación. La primera sección de la encuesta permite conocer la experiencia de la persona respondiente en relación con la gestión organizacional y la perspectiva de género, está compuesta por cinco ítems con tres opciones de respuesta: i) conocimiento teórico sobre género en la gestión de organizaciones y talento humano, ii) sensibilidad hacia las cuestiones de género en el contexto organizacional, iii) capacidad para analizar situaciones desde una perspectiva de género en la gestión del talento humano, iv) habilidades para promover la igualdad de género en entornos organizacionales; y v) conocimiento de leyes, normativas y prácticas organizacionales relacionadas con la perspectiva de género. La segunda sección plantea 3 reactivos en escala tipo Likert (con cinco opciones de respuesta desde 1 “Totalmente en desacuerdo” a 5 “Totalmente de acuerdo”): i) incorporar la perspectiva de género en la asignatura Organizaciones y Gestión del Talento Humano es pertinente para mi perfil profesional y está en línea con las tendencias actuales en el área de gestión de personas; ii) creo que la transversalización de la perspectiva de género es fundamental para el éxito y la sostenibilidad de las organizaciones; y iii) tengo disposición para integrar la perspectiva de género en mi futuro trabajo. Por último, la tercera sección consiste en una pregunta abierta donde las y los participantes deben responder: ¿Qué cambios sugerirías en la metodología del curso para las próximas versiones?

El procedimiento utilizado durante el semestre académico, para cumplir con los objetivos del estudio, se describe a continuación y responde la pregunta cómo se enseña (Crabtree et al., 2009). Entendiendo que "transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique" (Guerrero et al., 2011:28), al actualizar los contenidos teóricos y los instrumentos de evaluación se tuvo en cuenta la implicancia del género en las relaciones laborales y las dificultades que tanto el androcentrismo como la masculinización de las teorías de management han generado en el acceso de las mujeres al mundo laboral y profesional y en su ascenso hacia cargos de alta responsabilidad y toma de decisiones (Gaba, 2023). Así, la apuesta fue enseñar una forma distinta de hacer gestión de organizaciones, de gestionar personas y de comprender la historia de la administración y de la división sexual de trabajo. Mientras la administración científica de Taylor fue ciega al género y la burocracia weberiana se transformó en una teoría sin emociones, sin pasiones y casi inhumana

(Gaba, 2023), en este curso se incorporan las teorías críticas del management tradicional, buscando reconocer las relaciones de poder y opresión antes normalizadas, y relevar el papel de la mujer en el mundo público del cual había sido fuertemente alejada desde el proceso de industrialización de mediados del siglo XVIII. Por tanto, la docencia impartida en el curso tuvo por objetivo mostrar cómo la legislación educativa y laboral actual está promoviendo una mayor equidad y paridad de género para erradicar fenómenos como la segregación horizontal y vertical. En relación al currículum oculto (Guerrero et al., 2011), se buscó presentar modelos de mujeres que puedan servir de estímulo (Subirats, 2016) a las nuevas generaciones de ingenieras, para avanzar hacia una pedagogía feminista a través de la explicitación de las relaciones y jerarquías de poder (Troncoso et al., 2019).

Para realizar estos ajustes se buscaron nuevos textos académicos, donde destacó el libro “Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones: de las teorías a las prácticas” de Mariana Gaba (2023). Además, se usó como guía la Norma Chilena NCh3262 sobre Sistemas de Gestión de Igualdad de Género y Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal en las Organizaciones; y se contempló toda la normativa legal nacional pertinente, así como los acuerdos y tratados internacionales en materia laboral y de género. Esta literatura permitió elaborar material de apoyo para la docencia en aula y para la elaboración de instrumentos de evaluación formativa y sumativa, procurando que los casos de estudios no caigan en estereotipos de género al plantear situaciones o escenarios. Como instrumentos de evaluación se incorporaron estudios de casos y talleres grupales que permitían la reflexión y el análisis por parte del estudiantado, y a diferencia de lo realizado en la primera versión del curso se consideró la realización de un trabajo final de investigación en el cual se relevaron temas de gestión del talento humano con perspectiva de género.

En cuanto al segundo objetivo utilizar los materiales durante el semestre, estos se usaron durante las 16 semanas lectivas del semestre, ya sea en actividades presenciales de docencia en aula o como material para trabajo autónomo del estudiantado. En ambos casos, todo el material (clases, lecturas, leyes, videos, talleres y casos) quedó accesible para las y los estudiantes a través del campus virtual de la asignatura.

Para cumplir con el tercer objetivo específico y con el objetivo general, antes de finalizar el semestre, se incorporó en Campus Virtual un vínculo para responder la encuesta de percepción, y se dio un plazo de una semana para contestar. Se obtuvieron 38 respuestas de un total de 49 estudiantes, alcanzándose una tasa de respuesta de 77,5 %. Los resultados fueron analizados mediante estadística descriptiva, con la herramienta MS Excel. Se calculó el porcentaje de respuesta de cada una de las tres afirmaciones a las cinco

preguntas relacionadas con la apropiación de la perspectiva de género. Luego, a partir de las respuestas de los reactivos en escala tipo Likert, se generaron tablas de contingencia que muestran el porcentaje de cada valor de respuesta.

Para probar o refutar la hipótesis H1: El ajuste microcurricular en una asignatura de gestión de organizaciones favorece la apropiación de la perspectiva de género por parte del estudiantado, se consideró el porcentaje de respuesta a la aseveración que denota la apropiación más alta, esto es:

- Entiendo los conceptos básicos de género y cómo se aplican en el contexto de la gestión organizacional

- Reconozco la importancia de considerar las cuestiones de género en la gestión organizacional y estoy comprometida(o) con ello

- Puedo identificar cómo la perspectiva de género influye en diferentes aspectos de la gestión organizacional y proponer soluciones

- Estoy comprometida(o) con promover la igualdad de género en mi Universidad y en otros entornos organizacionales y puedo identificar acciones concretas para hacerlo

- Conozco y entiendo cómo las leyes, normativas y prácticas organizacionales pueden afectar la igualdad de género y estoy familiarizado(a) con ellas.

Además, se incluyó el resultado de la suma de los porcentajes de respuesta “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” obtenida en la aseveración “Tengo disposición para integrar la perspectiva de género en mi futuro trabajo”.

Para probar o refutar H2: El estudiantado percibe favorablemente la incorporación de la perspectiva de género en una asignatura de gestión de organizaciones, se sumaron los porcentajes de respuesta “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” obtenidas en las siguientes afirmaciones:

- Incorporar la perspectiva de género en la asignatura Organizaciones y Gestión del Talento Humano es pertinente para mi perfil profesional y está en línea con las tendencias actuales en el área de gestión de personas

- Creo que la transversalización de la perspectiva de género es fundamental para el éxito y la sostenibilidad de las organizaciones

En todos los casos se consideró que, si el porcentaje resultante es superior a un 75%, la hipótesis se cumple.

RESULTADOS

Como resultado del primer objetivo específico actualizar los contenidos teóricos y los instrumentos de evaluación, se actualizó el syllabus del curso. En el descriptor de la asignatura se hizo referencia explícita a la perspectiva de género y a la contribución de la asignatura al pilar de inclusión, equidad y diversidad del Modelo Educativo UFRO.

También se incorporó la perspectiva de género en dos de los cinco resultados de aprendizaje (RA), para mantener la coherencia y asegurar el logro de lo comprometido en el descriptor, quedando de la siguiente manera: RA1 Interpretar los efectos del comportamiento individual y grupal en los resultados de las organizaciones desde una perspectiva de género, a través de estudios de caso, y; RA3 Identificar prácticas de planificación y gestión del talento humano con perspectiva de género, a través de estudios de caso.

Estos RA fueron trabajados a través de contenidos, metodologías y evaluaciones acordes. La Figura 1 muestra los ajustes a los contenidos destacando en color rojo lo nuevo. Utilizando el libro “Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones” de Mariana Gaba (2023) se identificaron subunidades temáticas donde era pertinente incorporar perspectiva de género, por lo que se agregaron contenidos sobre: teorías administrativas desde una perspectiva crítica; división sexual del trabajo: segregación horizontal y vertical; relación entre cultura, género y cambio organizacional; prácticas no sexistas de capacitación y carrera laboral; conciliación y corresponsabilidad de la vida laboral, personal y familiar; clima laboral, discriminación y violencia de género; y acoso laboral. La incorporación de estas temáticas busca motivar un aprendizaje crítico y reflexivo en el estudiantado mediante el análisis de importantes tratados y leyes que apuntan a erradicar la discriminación hacia la mujer y avanzar en la igualdad de género en el ámbito laboral. Otros textos incorporados fueron: “Desarrollo del talento humano: basado en competencias” de Martha Alles (2005), con la finalidad de incluir más autoras latinoamericanas; el estudio de RedMAD (2021) “Abriendo la ‘caja negra’ ” que permitió tener un panorama de la realidad nacional; la norma chilena NCh3262:2021 - Gestión de igualdad de género y conciliación de la vida laboral, familiar y personal, que permitió identificar desafíos y proponer buenas prácticas para una gestión de personas pro equidad y pro conciliación (Instituto Nacional de Normalización, 2021); y documentos oficiales como la Declaración de Beijing, el texto de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, el decreto Amunategui (que permitió el acceso de las mujeres a estudios universitarios en Chile en 1877), diversos convenios de la OIT y legislación laboral chilena.

Figura 1. Syllabus innovado

Unidad 1. Historia de la Administración
1.1 Antecedentes históricos de la administración
1.2 Teorías administrativas desde una perspectiva crítica
1.3 División sexual del trabajo: segregación horizontal y vertical
Unidad 2. Comportamiento organizacional
2.1 Comportamiento individual
2.2 Teorías y programas de motivación
2.3 Equipos de trabajo y estilos de liderazgo
2.4 Comunicación, conflicto y negociación
Unidad 3. Sistema organizacional
3.1 El sistema organizacional
3.2 Estructura de la organización
3.3 Cultura, género y cambio organizacional
Unidad 4. Planificación de talento humano
4.1 Puestos de trabajo, reclutamiento y género
4.2 Selección e inducción
Unidad 5. Gestión del talento humano
5.1 Prácticas no sexistas de capacitación y carrera laboral
5.2 Evaluación del desempeño
5.3 Remuneraciones igualitarias, incentivos y prestaciones
Unidad 6. Gestión de las relaciones humanas y sociales
6.1 Calidad de vida laboral
6.2 Conciliación y corresponsabilidad de la vida laboral, personal y familiar
6.3 Clima laboral, discriminación y violencia de género, acoso laboral

Fuente: Elaboración propia

Metodológicamente, el curso siguió utilizando métodos activos participativos estándar y al conformar los equipos de trabajo se continuó intencionado que exista una representación femenina proporcional a la realidad del curso (una mujer en cada equipo de cuatro personas).

El segundo objetivo específico utilizar los materiales durante el semestre, dio como resultado: i) la disposición de materiales de lectura, clases, leyes, videos, talleres y casos en el Campus Virtual de la asignatura, para facilitar el trabajo autónomo de las y los estudiantes, y ii) el uso de los materiales para la docencia en aula. La Tabla 1 muestra la planificación de actividades de evaluación formativa y sumativa. El trabajo final consistió en una investigación sobre alguno de los siguientes temas: Puestos de trabajo, reclutamiento y selección; Prácticas no sexistas de capacitación, carrera laboral y evaluación de desempeño; Remuneraciones igualitarias, incentivos y prestaciones; Calidad de vida, higiene y seguridad laboral; Clima laboral, violencia de género y acoso laboral; Conciliación y corresponsabilidad de la vida laboral, personal

y familiar. A partir del tema asignado los equipos realizaron un diagnóstico actual a nivel nacional, identificaron normativa nacional e internacional pertinente, buscaron ejemplos de buenas prácticas de organizaciones reales y propusieron tres acciones para mejorar el panorama actual en la temática.

Tabla 1. Planificación de evaluaciones formativas y sumativas durante el semestre

	Formativas		Sumativas			
	Actividad de reflexión	Actividad interactiva	Cuestionario	Taller grupal	Trabajo final	Prueba
Semana 1	x					
Semana 2		x		x		
Semana 3			x			
Semana 4	x	x				
Semana 5			x	x		
Semana 6		x				
Semana 7	x		x	x		
Semana 8						x
Semana 9	x					
Semana 10	x					
Semana 11	x		x			
Semana 12	x		x			
Semana 13 a 15					x	
Semana 16						x

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la encuesta aplicada para conocer la percepción del estudiantado respecto de la experiencia y del logro de las competencias del curso, se muestra en la Tabla 2. Se observa una alta apropiación ya que, en cuatro de los cinco ámbitos medidos, la mayor parte del estudiantado se identificó con la aseveración que denota mayor apropiación.

Además, en la afirmación “Tengo disposición para integrar la perspectiva de género en mi futuro trabajo” un 95% se declaran de acuerdo o totalmente de acuerdo. No obstante, se concluye que la hipótesis H1 se cumple parcialmente, debido a que solo dos de los cinco ámbitos de apropiación evaluados alcanzaron un porcentaje superior al 75%, así, en relación a la capacidad para analizar situaciones desde una perspectiva de género, un 82% escoge la frase “puedo identificar cómo la perspectiva de género influye en diferentes aspectos de la gestión organizacional y proponer soluciones”; y en relación a la sensibilidad hacia las cuestiones de género, un 79% afirma “reconozco la importancia de considerar las cuestiones de género en la gestión organizacional y estoy comprometida(o) con ello”. El ámbito que denota menor nivel de apropiación es el referido al conocimiento de leyes, normativas y prácticas organizacionales, donde la mayor parte del curso (63 %) se ubicó en un nivel medio

señalando “Conozco algunas políticas y prácticas relacionadas con la perspectiva de género”.

Tabla 2. Apropiación de la perspectiva de género por parte del estudiantado

Ámbito	Respuesta	Porcentaje
Conocimiento teórico sobre género en la gestión de organizaciones y talento humano	Conozco algunos conceptos básicos, pero tengo dificultades para relacionarlos con la gestión organizacional	34%
	Entiendo los conceptos básicos de género y cómo se aplican en el contexto de la gestión organizacional	66%
Sensibilidad hacia las cuestiones de género en el contexto organizacional	A veces considero las cuestiones de género en la gestión organizacional, pero no siempre lo hago de manera consciente.	21%
	Reconozco la importancia de considerar las cuestiones de género en la gestión organizacional y estoy comprometida(o) con ello	79%
Capacidad para analizar situaciones desde una perspectiva de género en la gestión del talento humano	A veces considero la perspectiva de género al analizar situaciones organizacionales, pero no de manera consistente	18%
	Puedo identificar cómo la perspectiva de género influye en diferentes aspectos de la gestión organizacional y proponer soluciones	82%
Habilidades para promover la igualdad de género en entornos organizacionales	No suelo participar en actividades relacionadas con la promoción de la igualdad de género en la Universidad	26%
	A veces participo en actividades que promueven la igualdad de género en la Universidad, pero no de manera constante	26%
	Estoy comprometida(o) con promover la igualdad de género en mi Universidad y en otros entornos organizacionales y puedo identificar acciones concretas para hacerlo	47%
Conocimiento de leyes, normativas y prácticas organizacionales relacionadas con la perspectiva de género:	Tengo poco o ningún conocimiento sobre políticas y prácticas organizacionales relacionadas con perspectiva género	5%
	Conozco algunas políticas y prácticas relacionadas con la perspectiva de género	63%
	Conozco y entiendo cómo las leyes, normativas y prácticas organizacionales pueden afectar la igualdad de género y estoy familiarizado(a) con ellas.	32%

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se puede afirmar que se cumple la hipótesis H2: El estudiantado percibe favorablemente la incorporación de la perspectiva de género en una asignatura de gestión de organizaciones, dado que un 92,1 % de las personas encuestadas señala que, “incorporar la perspectiva de género en la asignatura Organizaciones y Gestión del Talento Humano es pertinente para mi perfil profesional y está en línea con las tendencias actuales en el área de gestión de personas” y un 92% afirma que “la transversalización de la perspectiva de género es fundamental para el éxito y la sostenibilidad de las organizaciones” (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Percepción estudiantil respecto de la incorporación de perspectiva de género en el curso

	1	2	3	4	5
Incorporar la perspectiva de género en la asignatura Organizaciones y Gestión del Talento Humano es pertinente para mi perfil profesional y está en línea con las tendencias actuales en el área de gestión de personas	2,6%	0,0%	5,3%	23,7%	68,4%
Creo que la transversalización de la perspectiva de género es fundamental para el éxito y la sostenibilidad de las organizaciones.	2,6%	0,0%	5,3%	21%	71%
Tengo disposición para integrar la perspectiva de género en mi futuro trabajo.	2,6%	0,0%	3%	18%	76%

Respecto a la pregunta ¿Qué cambios sugerirías en la metodología del curso para las próximas versiones?, una de las sugerencias que más se repite es incorporar más actividades interactivas durante las clases teóricas para ir reforzando los contenidos, lo cual es acorde a los resultados de Morales-Casetti (2021) donde también hubo una alta valoración del uso de herramientas interactivas. Otras de las sugerencias realizadas apuntan a: i) aplicar los contenidos en organizaciones reales y ii) disminuir el contenido teórico incorporando más casos que muestren aplicaciones de la teoría y de la normativa en organizaciones reales.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que es posible incorporar la perspectiva de género y avanzar hacia una docencia no sexista mediante una innovación de nivel microcurricular en una asignatura del ámbito organizacional. También denota que, en una carrera altamente masculinizada como ingeniería industrial, es posible trabajar temas de género y masculinidades para que los estudiantes varones sepan reconocerse como parte de un grupo que históricamente ha tenido mayor prestigio (Guerrero et al., 2011) y visibilicen las situaciones de discriminación, subordinación y desvalorización que las mujeres y disidencias sexuales han debido sobrellevar, de manera tal que no reproduzcan a futuro los mismos patrones de comportamiento sino que aporten a la transformación de los entornos laborales, educativos y de la sociedad en general.

Como tema de investigación a futuro se propone avanzar hacia la realización de ejercicios prácticos aplicados en organizaciones reales mediante el uso de la metodología de aprendizaje y servicio.

Aun cuando se reconoce que una limitación del estudio es haber sido aplicado en un grupo curso en particular, es posible concluir que, en la asignatura IIS263 Organizaciones y Gestión del Talento Humano, la incorporación de una docencia no sexista favorece la apropiación de la perspectiva de género por parte del estudiantado, ya que quienes experimentaron la asignatura declaran que: reconocen la importancia

de las cuestiones de género en la gestión organizacional, identifican cómo la perspectiva de género influye en diferentes aspectos de la gestión organizacional, y; tienen disposición para integrar la perspectiva de género en su futuro trabajo.

También se concluye que, las y los estudiantes perciben favorablemente la incorporación de la perspectiva de género en una asignatura de gestión de organizaciones, siendo pertinente con el perfil profesional y con las tendencias actuales en gestión de personas, considerando la transversalización de la perspectiva de género como algo fundamental para el éxito y la sostenibilidad de las organizaciones.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano: basado en competencias*. Buenos Aires: Gránica.
- Crabtree, R., Sapp, D., y Licon, A. (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Baltimore y Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Gaba M. y Gajardo, C. (2023). *Revisando el programa de mi asignatura (rúbrica)*. Recuperado de: https://genero.udp.cl/wp/wp-content/uploads/2023/05/UDP-2023.-Revisando-el-Programa-de-Asignatura-desde-una-Perspectiva-de-Genero_Final.pdf
- Gaba, M. (2023). Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones. Santiago: RIL Editores.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14919>
- Instituto Nacional de Normalización (2021). *Norma Chilena NCh 3262. Sistemas de gestión — Gestión de igualdad de género y conciliación de la vida laboral, familiar y personal — Requisitos*, 2ª Edición-
- Ministerio de Educación (2021). Ley 21.369 Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Ministerio de Educación (2024). Ley 21.094 Sobre Universidades Estatales. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>
- Morales-Casetti, M. (2021). Interacción y gamificación para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje: una experiencia en Ingeniería Industrial. En M. Molero (comps.) *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 63-74). Madrid: Dykinson
- RedMAD (2021). *Abriendo la "caja negra". Factores que Impactan en la Travesía de las Mujeres hacia la Alta Dirección*. Recuperado de: <https://redmad.cl/wp-content/uploads/2021/05/Estudio-RedMAD-Abriendo-la-Caja-Negra.pdf>
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(1), 22-36.

Troncoso, L.; Folegatti, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista; aportes de pedagogías feministas, interseccionales. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-5.

Universidad de La Frontera (2021). *Resolución Exenta 2004 del 15 de octubre de 2021 que Aprueba Rediseño Curricular al Plan de Estudios y Reglamento de la Carrera de Ingeniería Civil Industrial*.

Universidad de La Frontera (2023). *Modelo Educativo UFRO*. Recuperado de: <https://modeloeducativo.ufro.cl/wp-content/uploads/2023/09/Documento-Oficial-Modelo-Educativo-digital-12-09-23.pdf>

CAPÍTULO 3

MODALIDADES DE INNOVACIÓN DOCENTE APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL EN ESPAÑA

PEDRO LUIS OLIVAS MORILLO
Licenciado en Derecho

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la enseñanza del Derecho Procesal en España ha experimentado un cambio significativo impulsado por la necesidad de adaptarse a un entorno educativo y profesional en constante evolución. La globalización, la digitalización y las nuevas demandas del mercado laboral han exigido una revisión de los métodos tradicionales de enseñanza. En este contexto, la innovación docente se presenta como una herramienta esencial para mejorar la calidad educativa y preparar a los estudiantes de Derecho para enfrentar los desafíos contemporáneos. Este artículo analiza las modalidades de innovación docente aplicadas a la enseñanza del Derecho Procesal en España, evaluando su impacto en el aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes.

Contexto de la Enseñanza del Derecho Procesal

El Derecho Procesal es una de las ramas más complejas y dinámicas del Derecho. Su enseñanza no solo implica la transmisión de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y la capacidad de aplicar dichos conocimientos en situaciones reales. Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho Procesal se ha basado en métodos expositivos, donde el profesor juega un papel central como transmisor de información. Sin embargo, este enfoque ha sido criticado por su carácter unidireccional y la falta de participación activa de los estudiantes.

Desafíos de la Enseñanza Tradicional

El método expositivo, aunque eficaz en la transmisión de conocimientos teóricos, presenta varias limitaciones en la formación integral de los estudiantes de Derecho Procesal. Entre estos desafíos se encuentran:

Falta de Participación Activa: Los estudiantes son receptores pasivos de la información, lo que limita su capacidad para desarrollar habilidades críticas y prácticas.

Dificultad en la Aplicación Práctica: La teoría no siempre se traduce fácilmente en habilidades prácticas necesarias para el ejercicio profesional del derecho.

Desmotivación: La monotonía del método expositivo puede llevar a la desmotivación y falta de interés por parte de los estudiantes.

Falta de Personalización: Este método no siempre se adapta a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Necesidad de Innovación

La necesidad de innovación en la enseñanza del Derecho Procesal surge de diversos factores. Por un lado, los avances tecnológicos han abierto nuevas posibilidades para el aprendizaje y la enseñanza. Por otro, el mercado laboral demanda profesionales con habilidades más allá del conocimiento teórico, como la capacidad de resolver problemas, trabajar en equipo y adaptarse a situaciones cambiantes. Además, los estudiantes de hoy en día tienen expectativas y necesidades diferentes, prefiriendo métodos de aprendizaje más interactivos y prácticos.

Factores que Impulsan la Innovación

Tecnología: La incorporación de herramientas digitales y plataformas de e-learning permite un acceso más dinámico y flexible a los contenidos educativos.

Cambio en el Perfil del Estudiante: Las nuevas generaciones de estudiantes, familiarizadas con la tecnología, demandan métodos de aprendizaje más interactivos y participativos.

Competencias Profesionales: El mercado laboral actual valora competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, que requieren metodologías de enseñanza más activas.

Globalización: La necesidad de formar profesionales capaces de operar en un entorno globalizado impulsa la adopción de metodologías que fomenten una visión internacional del derecho.

MÉTODO

Para llevar a cabo este estudio, se ha utilizado una metodología mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos. La metodología se ha dividido en varias fases que incluyen una revisión bibliográfica exhaustiva, encuestas y entrevistas a profesores y estudiantes de diversas universidades españolas, y el análisis de los datos recogidos.

Revisión Bibliográfica

La revisión bibliográfica incluyó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas como JSTOR, Google Académico y Dialnet. Se seleccionaron artículos académicos, libros, informes institucionales y tesis doctorales que abordaran las innovaciones docentes en la enseñanza del Derecho Procesal en España. Los criterios

de inclusión fueron publicaciones recientes (últimos 10 años), estudios realizados en universidades españolas y escritos en español o inglés.

Diseño de las Encuestas y Entrevistas

Se diseñaron dos tipos de cuestionarios: uno para profesores y otro para estudiantes. Ambos cuestionarios incluyeron preguntas cerradas y abiertas para recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos. Las encuestas se distribuyeron electrónicamente a través de plataformas como Google Forms y SurveyMonkey. Las entrevistas se realizaron con el objetivo de obtener una comprensión más profunda de las experiencias y opiniones de los docentes y estudiantes. Para las entrevistas se seleccionaron aleatoriamente 15 profesores y 30 estudiantes de diferentes universidades españolas. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y virtual, y fueron grabadas y transcritas para su análisis.

Análisis de Datos

Los datos recogidos a través de las encuestas se analizaron utilizando técnicas estadísticas descriptivas y de correlación. Las respuestas cualitativas de las encuestas y entrevistas se analizaron mediante un enfoque de análisis de contenido, identificando temas y patrones recurrentes.

RESULTADOS

Revisión Bibliográfica

La revisión de la literatura revela que las innovaciones docentes en la enseñanza del Derecho Procesal en España se centran principalmente en el uso de tecnologías digitales, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje cooperativo y la simulación de juicios.

Tecnologías Digitales

El uso de tecnologías digitales en la enseñanza del Derecho Procesal ha crecido significativamente. Las plataformas de e-learning, aplicaciones móviles y recursos multimedia facilitan el acceso a materiales educativos y permiten una mayor interacción entre estudiantes y profesores. Según Fernández-Barrera (2018), estas herramientas no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fomentan la autonomía del estudiante y su capacidad para gestionar su propio aprendizaje.

Ejemplos de Herramientas Digitales Utilizadas

Plataformas de E-learning: Moodle, Blackboard y Canvas son algunas de las plataformas más utilizadas en universidades españolas. Estas plataformas permiten la creación de cursos en línea, foros de discusión, y la entrega de tareas y exámenes.

Aplicaciones Móviles: Aplicaciones como iDoceo y ClassDojo facilitan la gestión de clases y la comunicación entre profesores y estudiantes.

Recursos Multimedia: Videos explicativos, podcasts y simulaciones interactivas son recursos que enriquecen el contenido teórico y permiten una comprensión más profunda de los conceptos.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El ABP se ha adoptado ampliamente en la enseñanza del Derecho Procesal. Este método fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas, habilidades esenciales para los futuros juristas. González (2017) destaca que el ABP permite a los estudiantes enfrentarse a casos reales o simulados, lo que facilita la comprensión de los conceptos teóricos y su aplicación práctica.

Casos Prácticos en ABP

Simulación de Juicios: Los estudiantes participan en la simulación de juicios reales, donde deben aplicar sus conocimientos teóricos en un entorno práctico. Esta metodología desarrolla habilidades como la argumentación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

Resolución de Casos Reales: Los estudiantes trabajan en grupos para analizar y resolver casos reales de jurisprudencia, lo que les permite aplicar la teoría a situaciones concretas y desarrollar un pensamiento crítico.

Proyectos Colaborativos: Los estudiantes desarrollan proyectos en los que deben investigar, analizar y presentar soluciones a problemas jurídicos reales, fomentando la colaboración y el aprendizaje autónomo.

Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo, que implica el trabajo en grupo y la colaboración entre estudiantes, se ha convertido en una práctica común. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades interpersonales y el aprendizaje activo. Según Martínez (2019), el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de trabajar en equipo.

Ejemplos de Actividades de Aprendizaje Cooperativo

Grupos de Estudio: Los estudiantes forman grupos de estudio donde se discuten y analizan temas específicos del curso, lo que facilita la comprensión mutua y el apoyo entre compañeros.

Debates y Mesas Redondas: Estas actividades permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de argumentación y oratoria, así como la capacidad de escuchar y responder a diferentes puntos de vista.

Proyectos en Grupo: Los estudiantes trabajan juntos en proyectos de investigación o presentaciones, lo que fomenta la colaboración y el intercambio de ideas.

Simulación de Juicios

La simulación de juicios es una metodología que permite a los estudiantes experimentar situaciones reales y aplicar sus conocimientos teóricos en un contexto práctico. Rodríguez y Pérez (2016) señalan que esta técnica proporciona una experiencia valiosa para los estudiantes, ya que les permite desarrollar habilidades prácticas como la argumentación, la oratoria y la toma de decisiones en un entorno controlado.

Ejemplos de Simulaciones de Juicios

Competencias de Moot Court: Los estudiantes participan en competencias de moot court, donde deben preparar y presentar argumentos en casos simulados frente a un panel de jueces.

Clínicas Jurídicas: Las clínicas jurídicas permiten a los estudiantes trabajar en casos reales bajo la supervisión de profesores y profesionales del derecho, lo que les proporciona una experiencia práctica invaluable.

Role-Playing: Los estudiantes asumen roles específicos (jueces, abogados, testigos) en juicios simulados, lo que les ayuda a comprender mejor el funcionamiento del sistema judicial y desarrollar habilidades prácticas.

Encuestas y Entrevistas

Profesores

Los resultados de las encuestas a profesores indican que la mayoría ha incorporado alguna forma de innovación docente en sus clases de Derecho Procesal. El 70% de los encuestados utiliza tecnologías digitales regularmente, mientras que el 60% ha implementado el ABP y el 55% emplea el aprendizaje cooperativo. Las simulaciones de juicios son utilizadas por el 40% de los profesores encuestados.

Las entrevistas revelaron que los docentes perciben un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también señalaron desafíos como la falta

de formación específica en metodologías innovadoras y la necesidad de más recursos institucionales. Los profesores también mencionaron la importancia de contar con un apoyo institucional adecuado para poder implementar estas innovaciones de manera efectiva.

Estudiantes

Las encuestas a estudiantes muestran una aceptación generalizada de las innovaciones docentes. El 80% de los estudiantes considera que las tecnologías digitales mejoran su aprendizaje y el 75% valora positivamente el ABP. El 70% de los estudiantes aprecia el aprendizaje cooperativo y el 65% encuentra útil la simulación de juicios.

En las entrevistas, los estudiantes expresaron que estas metodologías aumentan su motivación y engagement con la materia. No obstante, algunos mencionaron dificultades en la adaptación a estas nuevas formas de aprendizaje, especialmente aquellos acostumbrados a métodos tradicionales. Los estudiantes también destacaron la importancia de la retroalimentación constante por parte de los profesores y la necesidad de un equilibrio entre las metodologías innovadoras y las tradicionales.

Análisis Cuantitativo

El análisis cuantitativo de las encuestas revela que existe una correlación positiva entre el uso de metodologías innovadoras y la satisfacción de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que participan en clases donde se utilizan tecnologías digitales, ABP, aprendizaje cooperativo y simulación de juicios reportan niveles más altos de satisfacción y motivación.

Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo de las entrevistas sugiere que tanto profesores como estudiantes valoran las innovaciones docentes, pero reconocen la necesidad de una implementación cuidadosa y bien planificada. Los profesores destacan la importancia de la formación continua y el apoyo institucional, mientras que los estudiantes subrayan la necesidad de un enfoque equilibrado que combine métodos tradicionales e innovadores.

DISCUSIÓN

La incorporación de innovaciones docentes en la enseñanza del Derecho Procesal en España ha demostrado ser beneficiosa tanto para profesores como para estudiantes. Las tecnologías digitales facilitan el acceso a información y recursos educativos, además de fomentar una mayor interacción y colaboración. El ABP y el aprendizaje cooperativo desarrollan habilidades críticas y de trabajo en equipo,

mientras que las simulaciones de juicios proporcionan una valiosa experiencia práctica.

Beneficios de las Innovaciones Docentes

Las innovaciones docentes aportan numerosos beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, permiten un aprendizaje más activo y participativo, donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje. En segundo lugar, fomentan el desarrollo de habilidades prácticas y competencias profesionales que son esenciales en el ámbito del Derecho Procesal. En tercer lugar, promueven la motivación y el engagement de los estudiantes, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico.

Ejemplos de Éxito en la Implementación de Innovaciones

Universidad de Barcelona: La Facultad de Derecho ha implementado el uso de tecnologías digitales y el ABP en sus cursos de Derecho Procesal, reportando una mejora significativa en el rendimiento y satisfacción de los estudiantes (García, 2020).

Universidad Autónoma de Madrid: Ha desarrollado programas de simulación de juicios que han permitido a los estudiantes adquirir experiencia práctica y mejorar sus habilidades de argumentación y oratoria (López y Martínez, 2019).

Universidad de Valencia: La implementación del aprendizaje cooperativo ha promovido un entorno de aprendizaje colaborativo, mejorando las habilidades sociales y de trabajo en equipo de los estudiantes (Sánchez, 2018).

Desafíos y Limitaciones

A pesar de los beneficios, la implementación de innovaciones docentes también presenta desafíos. Uno de los principales desafíos es la resistencia al cambio por parte de algunos profesores y estudiantes acostumbrados a métodos tradicionales. Además, la falta de formación específica y de recursos adecuados puede dificultar la adopción de estas metodologías. Es fundamental que las instituciones educativas proporcionen el apoyo necesario para superar estos obstáculos y fomentar una cultura de innovación.

Obstáculos Comunes

Resistencia al Cambio: La inercia hacia métodos tradicionales puede dificultar la adopción de nuevas metodologías.

Falta de Formación: Los profesores necesitan formación continua para poder implementar de manera efectiva las innovaciones docentes.

Recursos Limitados: La falta de recursos tecnológicos y financieros puede ser una barrera significativa para la innovación.

Adaptación del Currículo: Ajustar el currículo para incorporar nuevas metodologías puede ser un proceso complejo y lento.

Recomendaciones

Para maximizar el impacto de las innovaciones docentes en la enseñanza del Derecho Procesal se recomienda:

Formación Continua: Proporcionar formación continua a los profesores en el uso de nuevas tecnologías y metodologías innovadoras.

Apoyo Institucional: Asegurar un apoyo institucional adecuado que incluya recursos tecnológicos y humanos.

Evaluación y Retroalimentación: Implementar mecanismos de evaluación y retroalimentación continua para mejorar las prácticas docentes.

Equilibrio Metodológico: Combinar metodologías innovadoras con métodos tradicionales para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Participación Estudiantil: Fomentar la participación activa de los estudiantes en el diseño y mejora de las metodologías de enseñanza.

Ejemplos de Políticas Institucionales Exitosas

Programas de Formación: Universidades como la de Salamanca han implementado programas de formación continua para profesores, enfocándose en el uso de tecnologías digitales y metodologías activas (Fernández, 2019).

Inversiones en Tecnología: La Universidad de Sevilla ha invertido significativamente en infraestructuras tecnológicas, facilitando el acceso a herramientas digitales para profesores y estudiantes (Ramos y Pérez, 2020).

Planes de Innovación Docente: La Universidad de Granada ha desarrollado planes específicos de innovación docente que incluyen la evaluación continua y el apoyo a proyectos de investigación en metodologías educativas (González, 2018).

CONCLUSIONES

La innovación docente es un componente clave para la mejora de la enseñanza del Derecho Procesal en España. Las tecnologías digitales, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo y las simulaciones de juicios son metodologías que han demostrado su eficacia en el desarrollo de competencias necesarias para los futuros juristas. Sin embargo, para maximizar su impacto, es fundamental proporcionar formación adecuada a los docentes y asegurar un apoyo institucional continuo.

Este estudio destaca la importancia de la adaptación y flexibilidad en el diseño de programas educativos, así como la necesidad de una evaluación constante para responder a los cambios y demandas del entorno académico y profesional. Fomentar

una cultura de innovación y mejora continua en la enseñanza del Derecho Procesal es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Futuras Líneas de Investigación

Evaluación del Impacto a Largo Plazo: Investigar el impacto a largo plazo de las innovaciones docentes en la carrera profesional de los graduados.

Desarrollo de Nuevas Metodologías: Explorar y desarrollar nuevas metodologías educativas que puedan ser aplicadas en la enseñanza del Derecho Procesal.

Comparación Internacional: Realizar estudios comparativos con otras jurisdicciones para identificar mejores prácticas y adaptarlas al contexto español.

REFERENCIAS

Fernández-Barrera, M. (2018). La digitalización en la enseñanza del Derecho. *Revista de Educación y Derecho*, 17(2), 45-60.

García, L. (2020). Innovación docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. *Revista de Educación Superior*, 19(1), 101-115.

López, M. y Martínez, P. (2019). Simulación de juicios en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 30(2), 150-165.

Martínez, P. (2019). Innovaciones en la enseñanza del Derecho: El aprendizaje cooperativo. *Educación y Sociedad*, 12(3), 89-105.

Ramos, J. y Pérez, L. (2020). Inversiones en tecnología educativa en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación y Tecnología*, 28(4), 210-225.

Rodríguez, A. y Pérez, L. (2016). Simulación de juicios como herramienta educativa en Derecho Procesal. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 29(4), 200-215.

Sánchez, A. (2018). El aprendizaje cooperativo en la Universidad de Valencia. *Revista de Educación y Sociedad*, 25(2), 134-150.

CAPÍTULO 4

EL PROCESO DE LA GAMIFICACIÓN EVALUATIVA COMO INSTRUMENTO PARA INCORPORAR LA SOSTENIBILIDAD EN LA MATERIA DOCENTE

ALBERTO PRADO ROMÁN, MIGUEL PRADO ROMÁN, E IRIA PAZ GIL
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

La aplicación de concepto de sostenibilidad supone un problema en los ámbitos empresarial, académico, social... debido a su confusión con el concepto de responsabilidad social corporativa o empresarial (RSC). A pesar de esta confusión, se identifica que la sostenibilidad tiene un espectro conceptual mucho más amplio que la RSC, pudiendo sus acciones contribuir a la sostenibilidad empresarial (García et al., 2018).

En este contexto, la capacidad de enseñanza-aprendizaje de la sostenibilidad no resulta sencillo de ejecutar. Ya que sí se detecta una profunda capacidad analítica en la disciplina ambiental, pero poco desarrollo en su análisis económico y empresarial, llegando a ser confundida con la RSC.

En los últimos años destaca la evolución de capacidad docente basada en enseñanza-aprendizaje, basada en una perspectiva unidireccional siendo el profesor la figura destacada, hacia el desarrollo académico a través de una perspectiva interactiva, conocida como metodología activa, en la que se reparten la responsabilidad docente entre el profesor y el estudiante (González, 2022). Adquiriendo mayor relevancia la gamificación, tanto como alternativa docente al desarrollo académica del estudiante (Pérez et al., 2019), como mecanismo de atracción docente basándose en las características diferenciales de los juegos para motivar a los estudiantes (Deterding et al., 2011).

En pasadas investigaciones hemos registrado, de forma exitosa, distintas actividades de gamificación con el fin de mejorar el desarrollo académico de la materia de sostenibilidad (Paz et al., 2021; Prado et al., 2023). De este modo, esta investigación tiene como objetivo valorar la capacidad académica de la gamificación como herramienta didáctica adecuada en el desarrollo de la materia de sostenibilidad en el ámbito de la economía y la empresa. Para ello esta actividad se dirigió a los/as estudiantes de la asignatura Responsabilidad. y Marketing Social Corporativo del Grado en Marketing. Los resultados revelaron el impacto positivo de actividades académicas basadas en la gamificación para la explicación y comprensión de la sostenibilidad entre estudiantes universitarios/as.

Las principales contribuciones de esta investigación son: profundizar en el desarrollo académico de la sostenibilidad en el ámbito de la economía y la empresa y ampliar la variedad técnica de la gamificación en el ámbito académico, implementando un juego académico basado en un sistema de eliminatorias.

Para finalizar, la estructura de este trabajo procede a exponer el marco conceptual, profundizando en la conceptualización de la sostenibilidad y gamificación en el ámbito académico. Para luego identificar la metodología aplicada en esta investigación y el diseño del juego. Por último, se presentan los resultados de la investigación, profundizando en sus implicaciones académicas y en las líneas futuras de investigación.

Sostenibilidad

El término sostenibilidad se conceptualiza en el Informe Brundtland teniendo en cuenta los procesos productivos, comerciales y otras actividades humanas, (Naciones Unidas, 1987). Identificándose tres dimensiones que conforman la sostenibilidad: ambiental, social y económica. De este modo, la conceptualización de la sostenibilidad no se limita únicamente a aspectos medioambientales, sino que considera al ser humano como su eje central (Paz, 2022).

En el desarrollo de la sostenibilidad es fundamental que todas sus dimensiones se muestren equilibradas (Artaraz, 2002). En el caso de la dimensión ambiental, se hace referencia al impacto ambiental de los sistemas de producción y consumo, destacando la relevancia de los modelos empresariales basados en la economía circular. En el caso de la dimensión social, se hace referencia a la capacidad de mantener la equidad intergeneracional (como los costes futuros que se derivarán de la aplicación de los actuales modelos de desarrollo), intrageneracional (identificando como relevante la existencia de grupos desfavorecidos y/o minoritarios) y entre países. Por último, la dimensión económica hace referencia al actual modelo económico basado en un sistema de gestión de recursos supuestamente ilimitados.

A pesar de que la importancia de la sostenibilidad ha quedado demostrada en su capacidad para ayudar a preservar el medio ambiente (Naciones Unidas, 1987), no se identifica como una variable relevante en el desarrollo académico de grados de economía y empresa. Esta ausencia provocó el diseño de un juego académico que permitiese incorporar a la sostenibilidad en el desarrollo académico económico y empresarial. De este modo, el estudiante podrá comprender su relevancia en el desarrollo empresarial y cómo deberá gestionarla adecuadamente.

Gamificación en el aula

La gamificación se puede definir como la aplicación de métodos basados en juegos en contextos que no son propiamente lúdicos (Deterding et al., 2011). Por ello, siguiendo la línea de Pérez et al. (2019), consideramos que la gamificación en el aula es una herramienta académica de gran valor, no por sus distintas aplicaciones (Parente, 2016; Deterding et al., 2011), sino porque el juego es considerado como la actividad básica de aprendizaje (Viciano y Conde, 2002), contribuyendo al desarrollo de distintas habilidades y competencias en función del uso y del contexto en el que se aplique (Voros y Sarkozi, 2017; Parente, 2016; Su y Cheng, 2015).

En el ámbito académico, se identifica una destacada base investigadora que ha demostrado que la gamificación es capaz de aumentar la implicación y motivación del estudiante (García et al., 2019; Su y Cheng, 2015; Hamari et al., 2014; Nah et al., 2014).

Rúbricas como herramienta académica que permita la evaluación de las competencias universitarias

El diseño del actual sistema académico provoca que las competencias sean la base de la formación, asegurando el adecuado desarrollo de las labores académicas. A través de la enseñanza mediante competencias se busca que el estudiante desarrolle capacidades distintas que en las que se centran otros métodos académicos, fomentando el aprendizaje y adaptación a distintos contextos económicos, comerciales y empresariales (Paz et al., 2019).

Sin embargo, no solo podemos identificar la formación por competencias como la única base para el éxito del desarrollo académico, sino que es fundamental la capacidad de formar a los/as estudiantes para que las entiendan, asimilen y sepan ponerlas en práctica. Con el fin de confirmar el aprendizaje de las competencias necesarias para poder aplicar los conocimientos adquiridos en la empresa, se debe evaluar su dominio a través de herramientas adecuadas para ello, como son las rúbricas. Esta consideración se basa en que las rúbricas son capaces de evaluar la calidad de las contribuciones de cada alumno, orientándolo en su desarrollo académico (Paz et al., 2019).

Por último, definimos a las rúbricas como guías de puntuación cuyo objetivo es evaluar el desempeño de los estudiantes que deberán analizar las características específicas de productos, proyectos o distintas actividades comerciales y/o empresariales, identificando la meta que deberá alcanzar cada estudiante, valorando su desarrollo y ofreciendo feedback a su tarea (Mertler, 2001).

MÉTODO

La actividad se ha llevado a cabo en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid durante la impartición de la asignatura Responsabilidad y Marketing Social Corporativo del Grado en Marketing durante los meses de enero-mayo de 2024. Esta actividad ha consistido en un concurso educativo basado en un sistema de eliminatorias.

Diseño del juego

El diseño de un concurso educativo basado en un sistema de eliminatorias consistió en una competición analítica entre los grupos formados en la asignatura de Responsabilidad y Marketing Social Corporativo del Grado en Marketing.

Al comienzo del desarrollo académico de la asignatura se procedió a dividir a los/as estudiantes en grupos. El proceso de eliminatorias estaba compuesto por tres eliminatorias celebradas en los meses de febrero, marzo y abril. En cada eliminatoria, los grupos, emparejándose entre ellos, analizaron el mismo tema y expusieron ese análisis en clase. Tras la exposición de cada grupo, tanto el profesor, como el resto de estudiantes que no exponían, valoraron cada análisis. Para su valoración, se utilizaron rúbricas como herramientas de valoración, determinando la nota final por parte del profesor y del resto de estudiantes. La ponderación de la valoración del profesor y los/as estudiantes en la calificación final de esta actividad académica fue de 50%.

A medida que se celebraron las eliminatorias, los grupos fueron penalizados, en el caso de los perdedores, y bonificados, en el caso de los ganadores. De este modo, los grupos ganadores obtuvieron una bonificación por su victoria, que sería mayor cuantas más veces ganaran, y los grupos perdedores obtuvieron una penalización cada vez que perdían, que sería mayor en función de la eliminatoria en la que perdiesen.

Para poder competir, se fijaron los temas que deberían analizar competitivamente cada dos grupos en cada una de las eliminatorias, aunque no se les desvelaron los temas de análisis hasta la definición del cuadro de competición de cada eliminatoria. En la tabla 1 se pueden identificar los temas de análisis correspondientes a la primera eliminatoria.

Tabla 1. Temas objeto de análisis desarrollados en la primera eliminatoria

Tema	Cuestión objeto de análisis
Barbie	¿Producto con conciencia social o anzuelo comercial?
SMI	¿Propaganda electoral o verdadero enfoque social?
Influencers, youtubers, etc.	¿Influenciadores de principios sociales y responsables o meros generadores de entretenimiento?
Juguetes	¿Realmente es socialmente responsable incentivar a niños/as jugar con juguetes clásicos del otro género?
Aitana	¿Aitana hace algo socialmente reprochable al modificar su estilo musical?
Azafatas F1	¿La eliminación de las azafatas en la fórmula 1 se debió a un motivo socialmente responsable?
Coca-Cola	¿Coca-Cola es una empresa realmente socialmente responsable?
He-man	¿El juguete He-man realmente es un icono de valores machistas que no se identifican en el siglo XXI?
Gretel&Hansel	¿Realmente es necesario establecer un enfoque feminista a las adaptaciones clásicos infantiles?
She-Hulk	¿Lanza realmente un mensaje social y responsable?

Tanto los temas, como el orden de los grupos y las fechas de competición de la primera eliminatoria se sortearon sin condicionamientos de ningún tipo. A partir de la segunda eliminatoria, sí se tuvo en cuenta a los grupos perdedores y ganadores para fijar eliminatorias entre ellos. Aunque en la segunda eliminatoria se permitió repescar a los grupos perdedores, por lo que los grupos perdedores de la primera eliminatoria, y que ganaron la segunda eliminatoria, pudieron competir con los mejores grupos en la gran final, como si de una repesca se tratase. Finalmente, el grupo ganador del concurso fue el que mejor valoración tuvo entre los grupos que disputaron la gran final.

Competencias evaluadas

Las competencias evaluadas durante el desarrollo de la actividad fueron tres competencias específicas de la asignatura Responsabilidad y Marketing Social Corporativo del Grado en Marketing:

Valorar a partir de los registros relevantes de información la situación y previsible evolución de una empresa y en especial del área de marketing e investigación de mercados. Esta competencia mide la capacidad del/de la estudiante para identificar, clasificar y gestionar información del mercado para determinar el futuro comportamiento de la empresa.

Ser capaz de tomar decisiones relativas a las variables comerciales. El objetivo de esta competencia es evaluar la capacidad del/de la estudiante para analizar información comercial y del mercado en el que opere la empresa y traducir esta información en la toma de decisiones comerciales para la empresa.

Ser capaz de tomar decisiones de marketing en ámbitos de actividad específicos. Esta competencia determina la capacidad del/de la estudiante para analizar

información comercial, estratégica del mercado, competidores, consumidores, etc. y traducir esta información en la toma de decisiones estratégicas para la empresa.

Muestra

Tabla 2. Composición de la muestra

Universo de población	74
Unidad muestral	55
Índice de participación	74,32%
Demografía	43,64% hombres
	56,36% mujeres
Ámbito geográfico	España
Grado	Grado Marketing
Asignatura	Responsabilidad y Marketing Social Corporativo
Período de participación	Enero - Mayo 2024

El número final de participantes ascendió a 55, de los cuales 24 eran hombres (43,64%) y 31 mujeres (56,36%), con edades en torno a los 20 años, y siendo estudiantes de la asignatura Responsabilidad y Marketing Social Corporativo del Grado en Marketing de la Universidad Rey Juan Carlos (tabla 2).

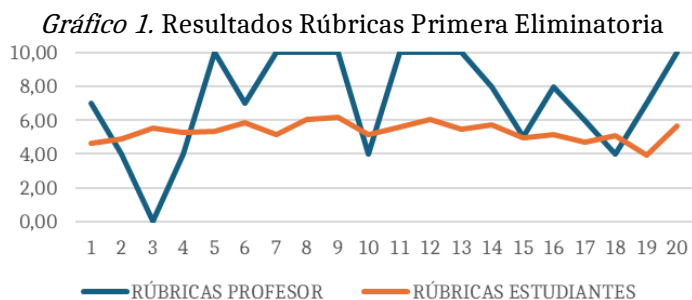
RESULTADOS

Al tratarse de un proceso académico competitivo basado en eliminatoria, entendemos que, con el objetivo de mostrar de forma clara los resultados de la investigación, se presentarán en función de cada eliminatoria.

Como era de esperar, en la primera eliminatoria se identifica una gran desviación entre los resultados evaluativos de los/as estudiantes y el profesor (tabla 3). Durante el desarrollo de esta eliminatoria, los/as estudiantes demostraron que disponían de los conocimientos y habilidades necesarias para realizar y valorar la actividad. Sin embargo, también demostraron que todavía no habían alcanzado un nivel óptimo en su capacidad analítica para valorar si los distintos análisis realizados podrían ser extrapolados a la toma de decisiones comerciales y estratégicas (gráfico 1).

Tabla 3. Tabla Resultados de la evaluación de las rúbricas aplicadas por el profesor y los/las estudiantes en la primera eliminatoria

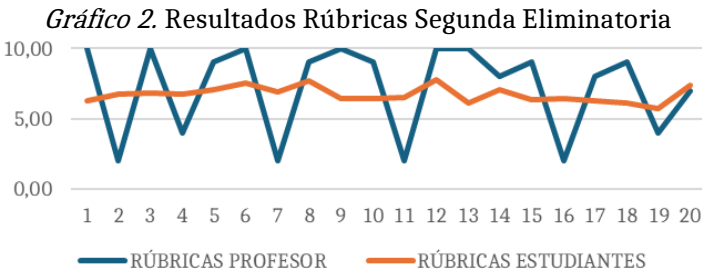
Grupo	Rúbricas		Media	Varianza	Desviación estándar	Coeficiente variación
	Profesor	Estudiantes				
1	7,00	4,66	8,14	5,23	1,65	0,20
2	4,00	4,88	5,76	0,39	0,62	0,11
3	0,00	5,52	4,35	15,24	3,90	0,90
4	4,00	5,28	5,96	0,82	0,91	0,15
5	10,00	5,36	9,05	10,76	3,28	0,36
6	7,00	5,86	6,52	0,65	0,81	0,12
7	10,00	5,16	9,33	11,71	3,42	0,37
8	10,00	6,02	9,51	7,92	2,81	0,30
9	10,00	6,18	9,78	7,30	2,70	0,28
10	4,00	5,16	6,16	0,67	0,82	0,13
11	10,00	5,60	9,33	9,68	3,11	0,33
12	10,00	6,06	9,34	7,76	2,79	0,30
13	10,00	5,48	9,15	10,22	3,20	0,35
14	8,00	5,70	8,32	2,65	1,63	0,20
15	5,00	4,94	6,47	0,00	0,04	0,01
16	8,00	5,16	7,99	4,03	2,01	0,25
17	6,00	4,68	6,42	0,87	0,93	0,15
18	4,00	5,10	6,04	0,61	0,78	0,13
19	7,00	3,96	6,61	4,62	2,15	0,33
20	10,00	5,64	9,82	9,50	3,08	0,31



En la segunda eliminatoria se identifica la destacada desviación entre los resultados evaluativos de los/as estudiantes y el profesor se había reducido de forma notable (tabla 4). Durante el desarrollo de esta eliminatoria, los/as estudiantes demostraron que el tiempo transcurrido entre las eliminatorias lo habían destinado a ampliar sus conocimientos, tanto teóricos como prácticos, sobre la materia objeto de estudio. A pesar de que todavía se observa una notable mejoría analítica, quedó demostrado que todavía no habían alcanzado un nivel óptimo en su capacidad analítica para valorar si los distintos análisis realizados podrían ser extrapolados a la toma de decisiones comerciales y estratégicas (gráfico 2).

Tabla 4. Resultados de la evaluación de las rúbricas aplicadas por el profesor y los/las estudiantes en la segunda eliminatoria

Grupo	Rúbricas		Media	Varianza	Desviación estándar	Coeficiente variación
	Profesor	Estudiantes				
1	10,00	6,27	8,14	5,17	2,64	0,32
2	2,00	6,74	5,88	11,23	3,35	0,57
3	10,00	6,79	4,09	5,15	2,27	0,55
4	4,00	6,74	5,71	3,75	1,94	0,34
5	9,00	7,08	9,38	1,84	1,36	0,14
6	10,00	7,56	6,53	2,98	1,73	0,26
7	2,00	6,92	8,99	12,10	3,48	0,39
8	9,00	7,68	9,45	0,87	0,93	0,10
9	10,00	6,39	9,72	6,52	2,55	0,26
10	9,00	6,45	5,70	3,25	1,80	0,32
11	2,00	6,51	8,94	10,17	3,19	0,36
12	10,00	7,74	9,23	2,55	1,60	0,17
13	10,00	6,12	9,01	7,53	2,74	0,30
14	8,00	7,02	8,15	0,48	0,69	0,09
15	9,00	6,32	6,69	3,59	1,90	0,28
16	2,00	6,40	7,99	9,68	3,11	0,39
17	8,00	6,23	6,28	1,57	1,25	0,20
18	9,00	6,13	5,73	4,12	2,03	0,35
19	4,00	5,74	6,61	1,51	1,23	0,19
20	7,00	7,40	9,50	0,08	0,28	0,03

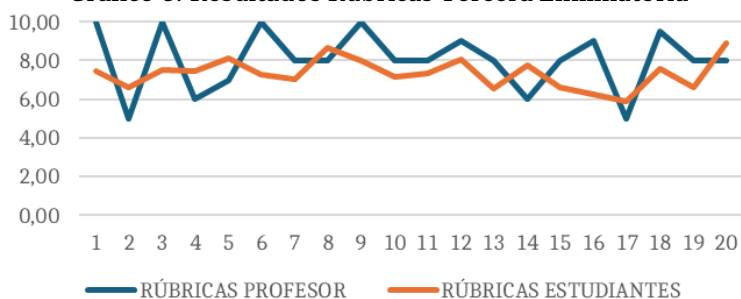


En la tercera y última eliminatoria se identifica la desviación entre los resultados evaluativos de los/as estudiantes y el profesor, registrado en la anterior eliminatoria, se había reducido de forma notable (tabla 5). En esta eliminatoria, los/as estudiantes demostraron no solo ampliaron sus conocimientos sobre la materia objeto de estudio, sino que dedicaron tiempo a mejorar su capacidad analítica. No solo redujeron la diferencia entre el proceso evaluativo entre el profesor y los/as estudiantes, sino que demostraron haber alcanzado un nivel óptimo en su capacidad analítica para valorar si los distintos análisis realizados podrían ser extrapolados a la toma de decisiones comerciales y estratégicas (gráfico 3).

Tabla 5. Resultados de la evaluación de las rúbricas aplicadas por el profesor y los/las estudiantes en la tercera eliminatoria

Grupo	Rúbricas		Media	Varianza	Desviación estándar	Coeficiente variación
	Profesor	Estudiantes				
1	10,00	7,43	8,05	1,62	1,82	0,23
2	5,00	6,63	5,68	1,33	1,15	0,20
3	10,00	7,54	4,22	3,03	1,74	0,41
4	6,00	7,47	5,84	1,08	1,04	0,18
5	7,00	8,13	9,11	0,64	1,92	0,21
6	10,00	7,29	6,47	3,67	1,92	0,30
7	8,00	7,05	9,21	0,45	0,67	0,07
8	8,00	8,66	9,53	0,22	0,47	0,05
9	10,00	8,01	9,65	1,98	1,41	0,15
10	8,00	7,18	5,87	0,34	0,58	0,10
11	8,00	7,34	9,00	0,22	0,47	0,05
12	9,00	8,04	9,25	0,46	0,68	0,07
13	8,00	6,53	8,96	1,08	1,04	0,12
14	6,00	7,75	8,22	1,53	1,24	0,15
15	8,00	6,63	6,57	0,94	0,97	0,15
16	9,00	6,24	7,94	3,81	1,95	0,25
17	5,00	5,91	6,28	0,41	0,64	0,10
18	9,50	7,55	5,66	1,90	1,38	0,24
19	8,00	6,64	6,61	0,92	0,96	0,15
20	8,00	8,89	9,35	0,40	0,63	0,07

Gráfico 3. Resultados Rúbricas Tercera Eliminatoria



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación se muestran en la línea revelada por otros autores, demostrando la idoneidad del uso de la gamificación en el desarrollo académico (García et al., 2019; Su y Cheng, 2015; Hamari et al., 2014; Nah et al., 2014). En este sentido, los resultados de la investigación también consolidan la identificación del uso del juego como herramienta óptima en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y en la percepción del valor de los conocimientos adquiridos en la materia.

El desarrollo de la actividad académica gamificada permitió a los/as estudiantes poder aumentar gradualmente sus conocimientos y entendimiento respecto de la sostenibilidad en el ámbito empresarial. Pudiendo identificar, de forma gradual, sus mejoras analíticas y el aumento de su capacidad para extrapolar los conocimientos adquiridos en situaciones empresariales y comerciales reales a través del desarrollo del juego académico. La finalización de la actividad gamificada constató el alcance de un nivel destacado en la adquisición de conocimientos y capacidad analítica relacionada con la sostenibilidad por parte de los/as estudiantes. Cumpliendo con el objetivo inicialmente planteado en la investigación.

Por último, se ha demostrado que la gamificación ha demostrado puede ser adecuada, tanto en distintos niveles educativos, como el desarrollo académico de diversas materias de estudio. El desarrollo de un concurso educativo basado en un sistema de eliminatorias para profundizar en la sostenibilidad empresarial indica que es una herramienta útil para la formación de los/as estudiantes. Apuntando que facilitará la exploración de nuevos conceptos en función de las distintas materias que componen los grados universitarios.

REFERENCIAS

- Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones del desarrollo sostenible. *Ecosistemas* 2002/2. Recuperado de: <https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/614/580>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). Gamification: Toward definition. En *The ACMCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/273947177_gamification_toward_a_definition#:~:text=of%20humanitarian%20missions-,...et%20al.%2c%202011\)%20](https://www.researchgate.net/publication/273947177_gamification_toward_a_definition#:~:text=of%20humanitarian%20missions-,...et%20al.%2c%202011)%20)
- García, C., Martín, M.L., y Díaz, E. (2019). PROTOCOL: Gamify a subject without advanced technology. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 10(2), 20-35. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/338125469_Protocol_Gamify_a_Subject_without_Advanced_Technology
- García, E., Barros-Arrieta, D., y Valle-Ospino, A. (2018). Endomarketing desde el paradigma de la sostenibilidad organizacional: Una revisión de la literatura. *Desarrollo Gerencial*, 10(2), 65-82. Recuperado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/desarrollogerencial/article/view/3219/4035>
- González, V. (2022). La innovación en Formación Profesional: el uso de las Escape Rooms. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 111-120. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8480965>
- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. En *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE. Recuperado de: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978>
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-10. Recuperado de:

https://www.qu.edu.qa/static_file/qu/colleges/cas/College%20Departments%20and%20Ofices/ADAA/PLO/Designing_rubrics.pdf

Naciones Unidas (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Recuperado de:

https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Nah, F.F.H., Zeng, Q., Telaprolu, V.R., Ayyappa, A.P., y Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of Education: A Review of Literature. En *International Conference on HCI in Business, Government, and Organizations*. Springer International Publishing. Recuperado de: https://ca.jei.com/official/data/Gamification_Of_Education.pdf

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R.S. Contreras-Espinosa y J.L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 11-24). Barcelona: inCOM UAM. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=874731>

Paz, I. (2022). Sostenibilidad. En S. Díaz (Coord.), *Política de Producto* (pp. 165-192). ESIC.

Paz, I., Prado, A., y Prado, M. (2021). La gamificación sostenible como medida para despertar el interés e inquietud dentro de los alumnos. En *XXXVI Congreso Anual AEDEM, Leveraging new business technology for a sustainable economic recovery*. Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.

Paz-Gil, I., Macías, G.A., Orden-Cruz, C., y Díaz-Iglesias, S. (2019). Grado de aceptación de los estudiantes del uso de la prensa como herramientas de aprendizaje activo. *Journal of Management and Business Education*, 2(2), 87-107. Recuperado de: https://redaadem.org/JMBE2/2019/2019_Vol_02_N02_3_Iria.pdf

Pérez, E., Gilabert, A., y Lledó, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 660-668). Octaedro. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98964>

Prado, M., Prado, A., y Paz, I. (2023). Formación gamificada en sostenibilidad mediante un escape room educativo. En *XXXVII Congreso Anual AEDEM, Emprendimiento generativo, prioridades empresariales y retos digitales*. European Academy of Management and Business Economics. Recuperado de: <https://journaljmbe.com/article/view/6448>

Su, C.H. y Cheng, C.H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286. doi:10.1111/jcal.12088

Viciano, V. y Conde, J.L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En J.A. Moreno (Coord.), *Aprendizaje a través del juego* (pp. 67-97). Málaga: Aljibe.

Voros, A.I.V. y Sarkozi, Z. (2017). Physics escape room as an educational tool. *TIM17 Physics Conference*, 1916(1). Recuperado de: <https://pubs.aip.org/aip/acp/article/1916/1/050002/750661/Physics-escape-room-as-an-educational-tool>

CAPÍTULO 5

UTILIDAD DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS ESTUDIOS DE EMPRESA

ISABEL MARÍA GARCÍA SÁNCHEZ, PEDRO-JOSÉ MARTÍNEZ-CÓRDOBA,
Y SAUDI YULIETH ENCISO ALFARO
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 es un plan de actuación para el Desarrollo Sostenible que persigue el cuidado del planeta y las personas, garantizando el acceso a la justicia y fortaleciendo la prosperidad y la paz universal. Al respecto, plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas integradas e indivisibles relativas a las dimensiones social, económica y ambiental. Si bien, los informes de progreso anuales reiteradamente indican que los avances son insuficientes para alcanzar estos compromisos, a la vez que se detecta una brecha cada vez mayor entre los resultados de los países según nivel de ingresos. En este sentido, el último informe de Naciones Unidas (2023) señala que los avances son insuficientes para más de la mitad de las metas, y otro 30% ha sufrido retrocesos o están estancadas. Esta evolución hace referencia a metas relacionadas con el hambre, la pobreza y el clima.

Alcanzar las metas previstas para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) exige el compromiso de diferentes actores, quienes deben colaborar y contribuir con sus decisiones y comportamientos al desarrollo sostenible. La involucración es doblemente importante cuando los agentes que intervienen, además de con su aportación individual, lo hacen con las decisiones que toman en el seno de las organizaciones que dirigen o en las que participan como consejeros (García-Sánchez et al., 2024). Al respecto, los graduados en estudios de empresa deben adquirir conocimientos y valores que los conviertan en profesionales que, además de garantizar la creación de valor desde el punto de vista económico, fomenten la equidad, la protección del planeta y el bienestar social en línea con el plan de acción que la Agenda 2030 establece para alcanzar un desarrollo sostenible.

En este sentido, y debido a que la Agenda 2030 reconoce el papel que la educación universitaria debe desempeñar al respecto, los docentes deben promover un espíritu sostenible entre los estudiantes de los grados en empresa para que, además de contribuir como ciudadanos responsables, en el ejercicio de su profesión fomenten una cultura corporativa que impulse comportamientos sostenibles en las organizaciones en las que desempeñen su actividad (Bask et al., 2020; Holst, 2023). Para ello, además de sensibilizarlos y formarles sobre la Agenda 2030, las iniciativas

empresariales más relevantes en relación con los ODS y el proceso de comunicación asociado, se deben implementar proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) que permitan que los estudiantes puedan participar en iniciativas asociadas a los ODS y refuercen esos conocimientos, valores y competencias a partir de su propia experiencia (Nousheen et al., 2020; Wamsler, 2020).

Así, en este proyecto se ha optado por diseñar y ejecutar una iniciativa centrada en la contribución a los ODS 1 (Fin de la Pobreza), 2 (Hambre Cero) y 10 (Reducción de las desigualdades), dando respuesta a la problemática de la pobreza y las desigualdades en nuestra ciudad mediante un servicio de recogida de productos – alimentos, artículos destinados principalmente a la infancia y otros - a favor del Rotary Club de Salamanca, con el fin atender las necesidades sociales más prioritarias que los miembros de esta entidad han identificado y nos han transmitido.

Es necesario tener en cuenta que, además de las carencias de recursos que muchas familias soportan habitualmente, diferentes estudios han puesto de manifiesto las consecuencias que la pandemia COVID-19 ha supuesto en la generación de mayores desigualdades sociales y niveles de pobreza por el efecto que el confinamiento y la distancia social como primeras medidas de contención supuso para la actividad empresarial y el empleo. Situación que actualmente se ve agravada por la crisis alimentaria que la guerra en Ucrania conlleva. Rusia y Ucrania son dos de los grandes países productores de alimentos básicos y fertilizantes, y el conflicto bélico ha afectado a los procesos de producción y exportación, provocando una subida del precio de los alimentos que afecta a las rentas de las familias y condiciona sus decisiones, generando mayores niveles de pobreza. En este sentido, mediante este proyecto ApS, los estudiantes de empresa profundizarán en las desigualdades, la pobreza, y el despilfarro de alimentos, fomentando una actitud de compromiso como grupo solidario y organizado para contribuir a este reto social. Esta experiencia los enriquecerá y los formará como profesionales comprometidos con la sostenibilidad.

Desde el punto de vista académico, los estudiantes han adquirido y potenciado un amplio conjunto de habilidades y competencias, específicas y transversales. Adicionalmente, han reforzado sus conocimientos en relación con los ODS y otras cuestiones en materia de sostenibilidad, demostrando una mayor preocupación y compromiso por los principales retos a los que trata de dar respuesta la Agenda 2030. En este sentido, los estudiantes perciben que la integración curricular de la formación sobre sostenibilidad conlleva implicaciones relevantes en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios.

MÉTODO

Proyecto kilos de ApS para contribuir al fin de la pobreza y las desigualdades en los estudios de empresa

Descripción del Proyecto ApS

El proyecto ApS se ha desarrollado en el marco de la asignatura Sistema de Información Contable del primer curso del Grado en Administración y Economía de la Empresa (Grado en Ade) de la Universidad de Salamanca (USAL) durante los meses de septiembre a diciembre de 2023. De los estudiantes matriculados, 205 (aproximadamente el 90%) han participado en las actividades de Aprendizaje. 195 estudiantes (aproximadamente el 86%) han participado en las actividades Servicio.

Mediante las actividades de Aprendizaje (A) se ha realizado una revisión y ampliación de los conocimientos que los estudiantes tenían sobre la sostenibilidad empresarial, en general, y una reflexión sobre las desigualdades, la pobreza y el despilfarro de alimentos, en particular. Para ello:

Se ha puesto a su disposición material en el campus virtual Studium de la USAL. Se trata de documentos y webs de consulta sobre Desarrollo sostenible y Agenda 2030, principalmente enfocados a los ODS1: Fin de la pobreza, ODS 2: Hambre Cero y ODS10: Reducción de las desigualdades. La documentación también tiene referencia expresa a la sostenibilidad empresarial.

Se ha realizado una sesión formativa para concienciar a los estudiantes sobre la problemática de la pobreza, con referencia expresa a la pobreza infantil. Al respecto, se les ha informado sobre cifras, causas y consecuencias y las acciones de resolución en las que podrían participar. Esta actividad estuvo estrechamente vinculada a los ODS 1, 2 y 10.

Se celebró una Jornada Salamanca TECH sobre IA Y Sostenibilidad, en las que expertos de diversas organizaciones expusieron las implicaciones que conllevan en la transformación actual del mundo empresarial y los proyectos que se están poniendo en marcha a nivel mundial. Esta actividad supuso ampliar la contribución del proyecto a otros ODS, especialmente enfocados al ODS11: Ciudades y comunidades sostenibles, ODS7: Energía asequible y no contaminante, ODS13: Acción por el clima, ODS9: Industria, Innovación e infraestructura y ODS12: Producción y consumo responsable.

El Servicio a la comunidad (S) ha permitido sensibilizar aún más a los estudiantes con el desarrollo sostenible y la Agenda 2030 y la participación en actividades y proyectos alineados con los ODS1: Fin de la pobreza, ODS 2: Hambre Cero y ODS10: Reducción de las desigualdades. Concretamente, se llevaron a cabo las siguientes iniciativas:

Organización de una campaña de recogida de productos a disposición del Rotary Club de Salamanca con el objetivo de contribuir a la resolución de la problemática de la pobreza en nuestra ciudad. Los productos – alimentos y artículos destinados

principalmente a la infancia – fueron donados al Banco de Alimentos de Salamanca. Se recogieron un total de 1.949 kilos.

Participación como voluntarios en la II Gala del Juguete de Rotary. La Gala “Ningún niño sin juguete” se celebró el 5 de diciembre de 2023 en el Hotel Doña Brígida.

Participación como voluntarios en la campaña de la Gran recogida de alimentos 2023 celebrada los días 24 y 25 de noviembre de 2023.

Estas actividades conllevaron sesiones formativas específicas relativas a la gestión de redes sociales, etc. en función de la participación de los estudiantes en cada una de ellas.

Implicaciones curriculares del Proyecto ApS

El alcance del proyecto ApS ha favorecido que los estudiantes de empresa adquieran conocimientos y valores que los conviertan en profesionales que, además de garantizar la creación de valor desde la óptica económica, fomenten la equidad, la protección del planeta y el bienestar social en línea con el plan de acción que la Agenda 2030 establece para alcanzar un desarrollo sostenible. Adicionalmente, además de sensibilizarlos y formarles sobre la Agenda 2030, la participación en las iniciativas-servicio asociadas a los ODS ha permitido reforzar esos conocimientos, valores y competencias con una experiencia práctica.

Respecto al resto de participantes, todos ellos se han visto enriquecidos por la colaboración en las fases de Aprendizaje y Servicio. Como profesores, consideramos que con este proyecto hemos impulsado el papel que la educación universitaria debe desempeñar, promoviendo un espíritu sostenible entre los estudiantes para que, además de contribuir como ciudadanos responsables, en el ejercicio de su profesión fomenten una cultura corporativa que impulse comportamientos sostenibles en las organizaciones en las que desempeñen su actividad.

Consideramos que en la ejecución del proyecto se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y competencias previstos y que se corresponden con:

- Conocer el plan de acción que supone la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, los 17 ODS y las metas a alcanzar para proteger el planeta.

- Conocer las distintas iniciativas de sostenibilidad empresarial, en especial, las alineadas con los ODS.

- Profundizar en las desigualdades sociales.

- Sensibilizar y fomentar el compromiso con la sostenibilidad en general y con las desigualdades, las injusticias y la pobreza, en particular.

- Aprender a planificar, organizar y desarrollar un proyecto solidario.

- Aprender a planificar e implementar iniciativas orientadas a sensibilizar a terceros.

• Aprender a identificar y elaborar la información que deben divulgar las organizaciones participantes para comunicar las diferentes iniciativas desarrolladas.

Otras competencias y habilidades que se han desarrollado durante la ejecución del proyecto:

- Iniciativa y autonomía personal.
- Habilidades lingüísticas específicas.
- Elaboración y tratamiento de la información con recursos digitales.
- Empatía social y compromiso colectivo.

RESULTADOS

Implicaciones del proyecto ApS desde el punto de vista del estudiantado

Descripción muestral

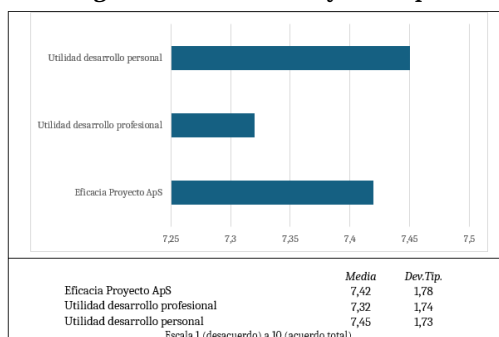
En la Tabla 1 se sintetiza la descripción demográfica de los participantes en el proyecto ApS. Al respecto, se observa que el 91% de los estudiantes son españoles. El 67,54% tiene 18 años, el 15,18%, 19 años y el 17% restante más de 20 años. Respecto al género, aproximadamente el 57% de los estudiantes del Grado en ADE son mujeres.

Tabla 1. Descripción demográfica estudiantado

Frecuencias relativas					
Género	Nacionalidad		Edad		
Femenino	56,54	Española	91,10	18 años	67,54
Masculino	42,93	Países UE	3,14	19 años	15,18
Prefiero no decirlo	0,52	Otros países	5,76	20 años o más	17,28

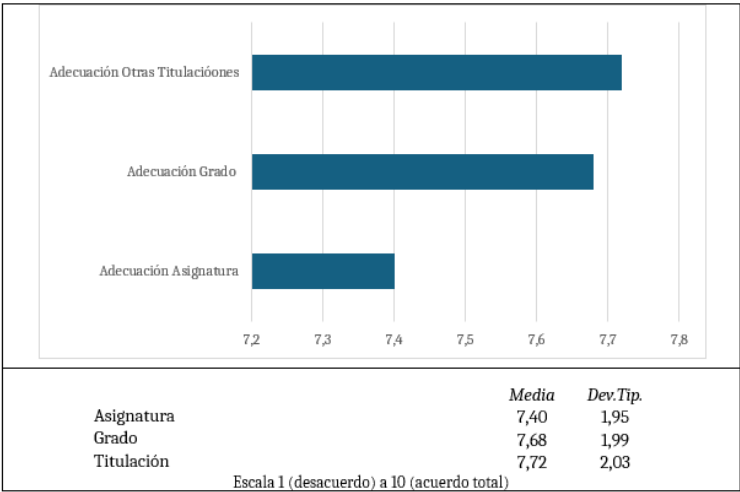
Respecto a la opinión de los estudiantes sobre las actividades desarrolladas, en la Figura 1 puede observarse que, de media, señalan que el nivel de eficacia del Proyecto ApS sobre ODS que han desarrollado es de 7,42 (+1,78), considerando que la utilidad que este proyecto tendrán en el plano personal y su desarrollo profesional es superior a 7 puntos sobre 10.

Figura 1. Utilidad Proyecto ApS



En relación con la consideración que tienen sobre la inclusión de actividades formativas relacionadas con la sostenibilidad y la Agenda 2030 en la asignatura, el grado y en otras titulaciones, en la Figura 2 puede observarse que los estudiantes consideran que su importancia es superior a 7 puntos sobre 10 en cualquier de las opciones curriculares planteadas.

Figura 2. Grado de interés por la formación curricular en sostenibilidad



Valoración Proyecto ApS

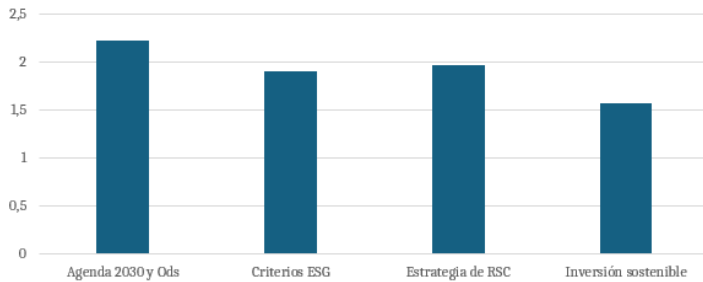
En la Tabla 2 se reflejan los resultados relativos al conocimiento que los estudiantes tenían sobre la Agenda 2030 y otras cuestiones de sostenibilidad al comenzar el curso y al finalizar la asignatura y participar en el proyecto ApS. En este sentido, a comienzo de cursos, los estudiantes tenían un mayor conocimiento sobre las estrategias empresariales de RSC (7,01+2,33) que respecto a los criterios ESG (4,63 + 2,50), la inversión responsable (5,37 + 2,49) y la Agenda 2020 y los ODS (5,5 + 2,57). El proceso ha conllevado que, al finalizar el proyecto ApS, se haya observado un incremento de aproximadamente dos puntos respecto al conocimiento inicial sobre estas estrategias, proyectos, conceptos, etc.

Tabla 2. Descriptivos del conocimiento curricular

	Pre-ApS		Post-ApS	
	Media	Dev.Tip.	Media	Dev.Tip.
Agenda 2030 y ODS	5,5	2,57	7,72	2,00
Criterios ESG	4,63	2,50	6,53	2,55
Estrategia de RSC	7,01	2,33	8,98	1,77
Inversión sostenible	5,37	2,49	6,94	2,50
Escala 1 (desconocimiento) a 10 (total)				

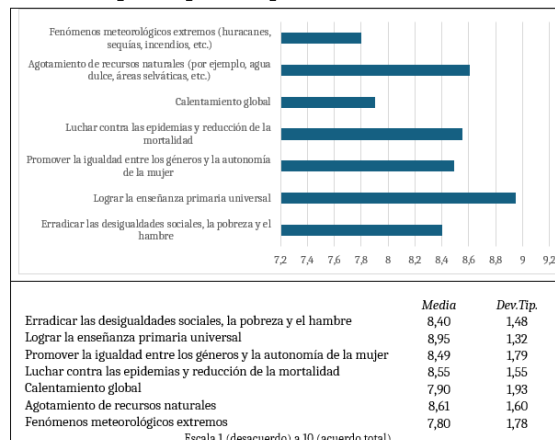
Más concretamente, en la Figura 3 se puede observar el incremento sufrido en cada uno de los conceptos sobre los que se preguntó al estudiantado. En este sentido, la evolución más favorable se observa para la Agenda 2030 y los ODS, con un incremento de 2,2 puntos. En el extremo opuesto, su conocimiento sobre inversión sostenible presenta una variación aproximada de punto y medio. Evolución lógica debido a que el aprendizaje abordó este concepto de forma residual.

Figura 3. Variación media en la evolución del conocimiento sobre cuestiones de sostenibilidad



Además del incremento del conocimiento que los estudiantes afirman haber experimentado en relación con la Agenda 2030 y otras cuestiones de sostenibilidad, los participantes que han desarrollado preocupaciones sobre los principales problemas a los que los ODS intentan dar solución. Al respecto, en la Figura 4 puede observarse que los estudiantes tienen un gran interés por lograr que la enseñanza primaria sea universal; contribuir a paliar el agotamiento de recursos naturales; luchar contra las epidemias y reducir la tasa de mortalidad; y promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer.

Figura 4. Principales preocupaciones entre el estudiantado



DISCUSIÓN DE RESULTADO

Nuestra evidencia ha puesto de manifiesto que los proyectos de aprendizaje activo, tales como el ApS, favorecen la adecuada asimilación conceptual de los ODS y otras cuestiones de sostenibilidad por parte de los estudiantes, contribuyendo a sensibilizarlos con los principales retos y desafíos a los que nuestra sociedad debe hacer frente. Estos resultados están en línea con los de trabajos como García-Sánchez et al. (2023), Severino-González et al. (2021), Larrán et al. (2018) y Gallardo-Vázquez et al. (2016), entre otros.

En este sentido, de acuerdo con la opinión de los estudiantes, la metodología ApS favorece el desarrollo de competencias, tanto específicas como transversales, en materia de sostenibilidad, contribuyendo a que desarrollen y consoliden el saber-hacer y se conviertan en futuros profesionales comprometidos con el planeta y las personas. Así, de acuerdo con Wamsler (2020), la formación universitaria muestra su potencial educativo, introduciendo cambios personales en los estudiantes mediante la involucración en sus comunidades que los convertirá en futuros agentes de cambio en pro del desarrollo sostenible.

CONCLUSIONES

Los importantes retos sociales, medioambientales y económicos a los que nos enfrentamos requieren repensar el uso tradicional de los recursos educativos con el fin de sensibilizar y concienciar a los estudiantes universitarios sobre los desafíos de la sostenibilidad en entornos disruptivos y formales para poder enfrentarse a ellos. En este sentido, nuestro trabajo evidencia que el uso de metodologías docentes activas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje orientadas a la sostenibilidad favorece los mencionados cambios en los currículos universitarios, incorporando la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades esenciales, así como la adquisición de valores alineados al desarrollo sostenible entre los estudiantes de empresa.

Al respecto, la metodología ApS ha permitido desarrollar proyectos y adquirir experiencias prácticas sobre la sostenibilidad, donde el rol facilitador y mediador del docente en el aprendizaje, permite que los estudiantes aborden y descubran nuevas soluciones que consideren de manera integrada las dimensiones económica, ambiental, social y de gobernanza.

REFERENCIAS

- Bask, A., Halme, M., Kallio, M., y Kuula, M. (2020). Business students' value priorities and attitudes towards sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 264, 121711. doi:10.1016/j.jclepro.2020.121711
- Gallardo-Vázquez, D., Folgado-Fernández, J.A., e Hipólito-Ojalvo, F. (2016). *¿Son las actitudes y comportamientos en responsabilidad social por parte del estudiante universitario*

determinantes de su satisfacción? el papel de las prácticas en la universidad. Repositorio Documental Gredos.

García-Sánchez, I.M., Cunha-Araújo D.J., Amor-Esteban, V., y Enciso-Alfaro, S.Y. (2024). *Leadership and agenda 2030 in a context of big challenges: sustainable development goals on the agenda of the most powerful CEOs.* Administrative Sciences

García-Sánchez, I.-M., Enciso-Alfaro, S.-Y., y Coco-Rodríguez, E. (2023). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la sostenibilidad y su integración curricular en Martos Martínez, A., Simón Márquez, M. M., Molero Jurado, M.M., Gázquez Linares, J.J. y Pérez Fuentes, M.C. *Innovación Docente e Investigación en ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior.* Editorial Dykinson, S.L., Madrid.

Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: A systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015-1030. doi:10.1007/s11625-022-01226-8

Larrán, M., Andrades, J., y Herrera, J. (2018). An examination of attitudes and perceptions of Spanish business and accounting students toward corporate social responsibility and sustainability themes. *Revista de Contabilidad - Spanish Accounting Review*, 21(2), Article 2. doi:10.1016/j.rcsar.2018.02.001

Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Edición especial. Recuperado de: https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1bce10u*_ga*ODg1OTMyMzYzLjE3MTYyMjE2MzM.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxOTUwNDkxNy44LjEuMTcxOTUwNTMzMjE4wLjAuMA..

Nousheen, A., Yousuf Zai, S.A., Waseem, M., y Khan, S. A. (2020). Education for sustainable development (ESD): Effects of sustainability education on pre-service teachers' attitude towards sustainable development (SD). *Journal of Cleaner Production*, 250, 119537. doi:10.1016/j.jclepro.2019.119537

Severino-González, P., Villalobos-Antunez, J., Vergara-Gómez, J., y Yáñez-Venegas, M. (2021). Percepción sobre la responsabilidad social corporativa de los estudiantes de educación superior de Chile. *Formación Universitaria*, 14(4), 39-48. doi:10.4067/S0718-50062021000400039

Wamsler, C. (2020). Education for sustainability: Fostering a more conscious society and transformation towards sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(1), 112-130. doi:10.1108/IJSHE-04-2019-0152

CAPÍTULO 6

ESTUDIO DE PERFILES DE ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ESTADÍSTICA Y NEGOCIACIÓN VERSUS ESTUDIANTES “EN RIESGO”

FRANCISCO RABADÁN PÉREZ*, HABIB CHAMOUN NICOLAS**,
Y MARÍA VICTORIA RAMÍREZ MUÑOZ***

**Universidad Rey Juan Carlos;*

***Sever Institute Washington University at St Louis. Texas A&M University –
Kingsville; ***Université catholique de l'Ouest*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es evaluar el efecto de las herramientas docentes en distintos perfiles de estudiantes haciendo especial énfasis en a los estudiantes en riesgo de engagement (compromiso académico con la unidad docente entendida como estudiantes-profesor-materia).

Partimos de las siguientes hipótesis: 1) Las variables docentes pueden manifestar un comportamiento conjunto explicable por técnicas de reducción de dimensiones, 2) los estudiantes pueden agruparse en perfiles similares según las características que tienen en común en términos medios, 3) las herramientas docentes afectan de manera diferente al “engagement” del estudiante según el perfil al que pertenecen.

Finn y Rock (1997) caracterizan a los estudiantes “en riesgo” como aquellos que están expuestos a condiciones particulares que incrementan la probabilidad de experimentar obstáculos en su rendimiento académico. Estas adversidades generalmente incluyen factores como un nivel socioeconómico bajo y la pertenencia a grupos minoritarios.

De acuerdo con Villar-Aguilés y Muñoz-Rodríguez (2024), los estudiantes de educación superior “en riesgo” enfrentan desafíos durante transiciones críticas y requieren apoyo para superar sus dificultades académicas y prevenir el abandono, así como para manejar problemas emocionales. Sugieren implementar intervenciones destinadas a asistir a aquellos estudiantes con dificultades que se encuentran al borde de la exclusión.

Según Ali (2023), los estudiantes en riesgo confrontan impedimentos que obstaculizan su participación efectiva en el aprendizaje y disminuyen su potencial. Las instituciones educativas implementan intervenciones personalizadas para superar estos desafíos, promoviendo tanto el desarrollo académico como personal.

Pusztai et al. (2022) analiza cómo la expansión de la educación superior ha incrementado los factores de riesgo asociados al abandono escolar. A medida que más

profesiones requieren cualificaciones parciales, las oportunidades laborales se vuelven menos definidas y las opciones educativas se presentan como más complejas y arriesgadas.

Teixeira et al. (2022) subrayan la relevancia de la fragilidad psicológica como un factor de riesgo para los problemas de salud mental en estudiantes de educación superior. Las instituciones pueden mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes al reconocer y abordar esta vulnerabilidad (Li, 2020; Moensted, 2022).

Según Mukomova et al. (2021), el éxito de la educación depende de la capacidad de profesores y alumnos para adaptarse a sus necesidades de aprendizaje. Comprender la interacción entre estos componentes es esencial para una educación eficaz, dado que cada individuo posee un estilo de aprendizaje único. La unidad didáctica se forma a través de la combinación armoniosa de un profesor experto en la materia y las características particulares de los alumnos. La eficacia de la enseñanza reside en esta alineación entre las capacidades instructivas del profesor y los rasgos únicos de los estudiantes.

La pandemia de COVID-19 ha acelerado la adopción de estrategias de enseñanza en línea y el uso de tecnologías educativas (Mishra, Gupta, y Shree, 2020). Las universidades han proporcionado herramientas para integrar estas tecnologías en los cursos en línea. Sin embargo, según varios estudios, la enseñanza en línea tiende a ser menos interactiva y atractiva (Bušljeta Kardum y Jurić Vukelić, 2021; Horta, Panova, Santos, y Yudkevich, 2022).

La integración y el impacto de las herramientas académicas varían significativamente entre los campos "duros" (como matemáticas y ciencias) y los "blandos" (como humanidades y ciencias sociales) (Smith, Torres-Ayala, y Heindel, 2008).

MÉTODO

Participantes

El estudio analiza una muestra de 145 estudiantes universitarios que participaron en cursos de Estadística y Management durante el curso 2021-2022, con 55 estudiantes en España, 75 en Estados Unidos, 15 en Francia. Los grupos están formados por alumnos foráneos y otros extranjeros. Las clases inicialmente fueron predominantemente en línea durante este período, pasando a un modelo de aprendizaje mixto (Caner, 2012) posteriormente.

Entre los participantes, el 73,8% cursaba estudios de grado universitario, mientras que el resto pertenecía a programas de máster, MBA, MD, JD, etc. El 86,9% de los participantes tenía menos de 29 años. La selección de la muestra en este estudio

ha sido no probabilística de carácter voluntario, ya que ha estado compuesta por aquellos estudiantes invitados que quisieron participar en la encuesta.

Se distribuyeron cuestionarios virtuales utilizando Google Forms. Una vez obtenidos los datos de respuesta, se realizó un análisis estadístico utilizando SPSS versión 29 para Windows (IBM Corp., 2021). Los resultados se analizaron también utilizando Microsoft Excel para Windows (Microsoft Excel, 2022).

Instrumentos

En esta investigación se han empleado varios instrumentos:

- Cuestionario diseñado “ad hoc” para medir el compromiso de los estudiantes en la unidad docente (estudiante-profesor-materia). Las preguntas pertenecen a las siguientes categorías: style of teaching (ST), Course Structure (CS), Method of teaching (MT) y More attractive (MA).

- El análisis de componentes principales para variables binarias (PCAB) es una técnica ampliamente utilizada en aprendizaje automático y biología, especialmente en el análisis de estructuras genómicas (Song et al., 2019). Aunque normalmente se aplican transformaciones logísticas u otras técnicas adaptadas al tratamiento de variables categóricas, nosotros hemos optado por emplear el PCAB lineal. Esta elección se basa en la naturaleza dicotómica de nuestras variables, similar a estudios que examinan la relación entre variables ordinales difíciles de medir y variables binarias de medición más sencilla (Bollen et al., 2002; McKenzie, 2005).

Las ventajas y limitaciones de esta metodología han sido analizadas por Kolenikov y Angeles (2009). El enfoque lineal del PCAB ha demostrado ser exitoso en estudios del Banco Mundial sobre el estatus socioeconómico de ciudadanos en países emergentes (Filmer y Pritchett, 2001; Vyas y Kumaranayake, 2006). Esto se debe a la dificultad de medir variables ordinales y la mejor accesibilidad a variables binarias, como la posesión de electrodomésticos (frigorífico, radio) y servicios básicos (electricidad), que proporcionan indicadores prácticos de bienestar. Las variables binarias se codifican como 0 o 1, donde 0 indica la ausencia total de la característica y 1 su presencia total. Consideramos la variable dicotómica como una versión extrema de una escala de Likert.

- Clúster jerárquico con encadenamiento de Ward (1963) para identificar los distintos perfiles de los alumnos. Las variables se estandarizan para garantizar que las variables binarias tuvieran el mismo peso en la determinación de las distancias y validar el uso de la distancia euclidiana como medida de proximidad entre objetos.

- Diagramas de radar y compromiso conjunto relativo. Para analizar las diferencias y semejanzas entre grupos, se utilizan diagramas de puntuaciones tipificadas. En cada diagrama se calculan las áreas de los polígonos correspondientes a cada perfil mediante la fórmula del cordón de zapato (Braden, 1986). A

continuación, estos valores de área de perfil se normalizan dividiéndolos por la suma de todas las áreas de polígonos de todos los perfiles para poder comparar el nivel de compromiso conjunto relativo de cada uno de estos perfiles.

Procedimiento

En una primera etapa se realiza el análisis factorial, para la siguiente se conservan las puntuaciones factoriales y las variables que pueden considerarse linealmente independientes. Posteriormente se realiza el clúster jerárquico con encadenamiento de Ward, se decide el número de grupos y se aplica el principio de interpretabilidad (Romesburg, 1990) para dar nombre a los clústeres. Finalmente, se analizan los gráficos de radar sobre las puntuaciones tipificadas de los centroides.

Análisis de datos

Para este estudio se adoptó un diseño cuantitativo, no experimental y descriptivo obteniendo los siguientes resultados:

- En el análisis de componentes principales se identifican tres componentes correspondientes a los estilos de enseñanza: "Transmission of Practical Experience by the Professor (F1)", "Classic Teaching Performance (F2)" y "Student-Centered Teaching Style (F3)". Los tres factores explican el 51,4% de la varianza total explicada, cumpliendo el criterio de Kaiser (Yeomans y Golder, 1982), el criterio del gráfico de sedimentación de Cattell (1966) y el principio de interpretabilidad (Arabie, 1991). El modelo factorial se valida con un valor para el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,784 (Kaiser, 1974), y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa (Fabrigar, Wegener, MacCallum, y Strahan, 1999). La interpretación se realiza analizando las cargas en la matriz de componentes con rotación Varimax (Kaiser, 1958).

- Clúster jerárquico y análisis descriptivo de los perfiles. Seleccionamos tres conglomerados y damos nombre a cada uno de ellos basándonos en las características del centroide (vector de medias). El primer conglomerado está formado por el 53,1% de los estudiantes y lo denominamos "Students At-Risk of Compromise". El segundo conglomerado, formado por el 13,1% de los estudiantes, representa a los "Engaged Students in Statistics", mientras que el tercer conglomerado, formado por el 33,8% de los estudiantes, corresponde a los "Engaged Students in Negotiation".

- Diagramas de radar de puntuaciones *z* y compromiso conjunto relativo, para analizar descriptivamente los centroides de los perfiles. La Figura 2 representa las variables que influyen exclusivamente en la unidad docente sin tener en cuenta experiencias previas, mientras que la Figura 3 se refiere a las variables del grupo de variables "More Attractive than".

RESULTADOS

La extracción factorial se concreta en variables de estilo docente (ST). Estos grupos de variables permiten describir los estilos de enseñanza específicos de los instructores participantes en la encuesta. A continuación, describimos los factores y les asignamos un nombre.

"F1. Teaching Style Based on the Teacher's Practical Experience"

El primer componente está compuesto por variables que comparten que la enseñanza del profesor se fundamenta en su experiencia profesional y en la interacción con los alumnos, con el objetivo de abordar situaciones específicas y prácticas.

F2. Teaching Style: Classic Teaching Performance

En cuanto al Componente 2, observamos una mezcla de variables relacionadas con el estilo de enseñanza (ST) y el método de enseñanza (MA). La variable con mayor carga es ST2, que se refiere a la capacidad del instructor para aclarar los objetivos y las instrucciones del curso. Cabe destacar que las variables del grupo MA proporcionan razones por las que se prefieren las clases del instructor a las de un tercero. Por lo tanto, la carga positiva en MA6 y MA1 debería invertirse, ya que favorece al instructor de referencia. Todas estas variables están asociadas a la profesionalidad del instructor en cuanto a la organización de la asignatura, la prontitud en la respuesta a las consultas y la participación en ejercicios prácticos más formales y tradicionales.

F3. Student-Centered Teaching Style

En cuanto al Componente 3, todas las variables pertenecen al grupo More Attractive, por lo que tienen un carácter comparativo con otras experiencias docentes. Las características predominantes pertenecen a la interacción y retroalimentación entre los estudiantes y el instructor. Podemos observar que la variable con mayor carga es feedback on post-class questionnaires. Estas variables están relacionadas con el "Student-Centered Classroom" (Jones, 2007) que implica al instructor como participante activo en la comunicación con los estudiantes.

El clúster jerárquico se realiza sobre los factores obtenidos por análisis de componentes principales y aquellas variables que, formando parte de las categorías teóricas MT, ST y CS, no han participado en la extracción. Seleccionamos tres perfiles de alumnos identificados por sus centroides (Tibshirani, Walther, y Hastie, 2001).

Identificamos los perfiles de los estudiantes del siguiente modo:

Perfil 1: At-Risk students (53.1%) – Entre las diversas características evaluadas, cabe destacar que el estilo orientado al rendimiento (F2) del profesor aparece como

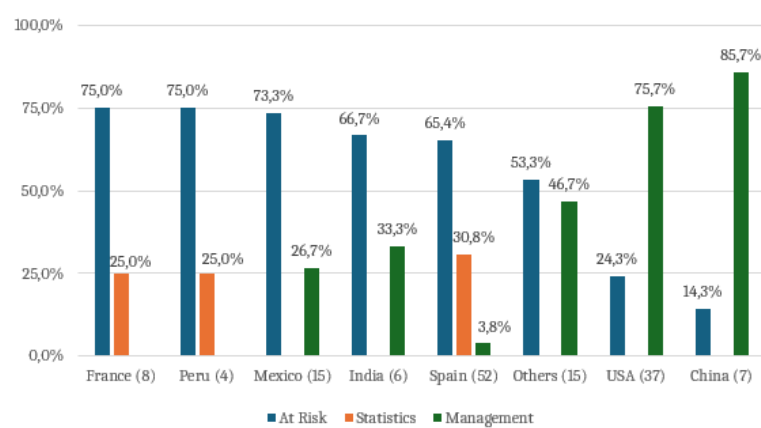
el único factor que contribuye a mejorar el compromiso por encima de la media del factor.

Perfil 2: Statistics (estudiantes enganchados al curso de estadística, 13,1%) – Este perfil se ajusta estrechamente a los estudiantes matriculados en el plan de estudios de estadística. El engagement en este grupo se caracteriza por vídeos explicativos y recursos de aprendizaje electrónico muy detallados, combinados con un enfoque didáctico que hace hincapié en el cumplimiento sistemático del programa (F2).

Perfil 3: Management (estudiantes enganchados al curso de Management, 33.8%) – Este perfil se corresponde fundamentalmente a alumnos de cursos de negociación. Entre los puntos fuertes de la metodología de enseñanza destacan pre-class reading y discussion boards, junto con una estructura del curso que fomenta la interacción. El estilo de enseñanza del instructor refleja una mezcla de transmisión de experiencia (F1) y adopción de un enfoque centrado en el estudiante (F3).

La distribución de frecuencias relativas de los perfiles por país de origen del estudiante puede observarse en la figura 1.

Figura 1. Frecuencia de perfiles de estudiantes por país de origen



Fuente: Elaboración propia

En los siguientes diagramas de radar, las variables se han organizado según su nivel de influencia respecto del grupo de alumnos en riesgo. Todas las variables se han estandarizado para facilitar la comparación.

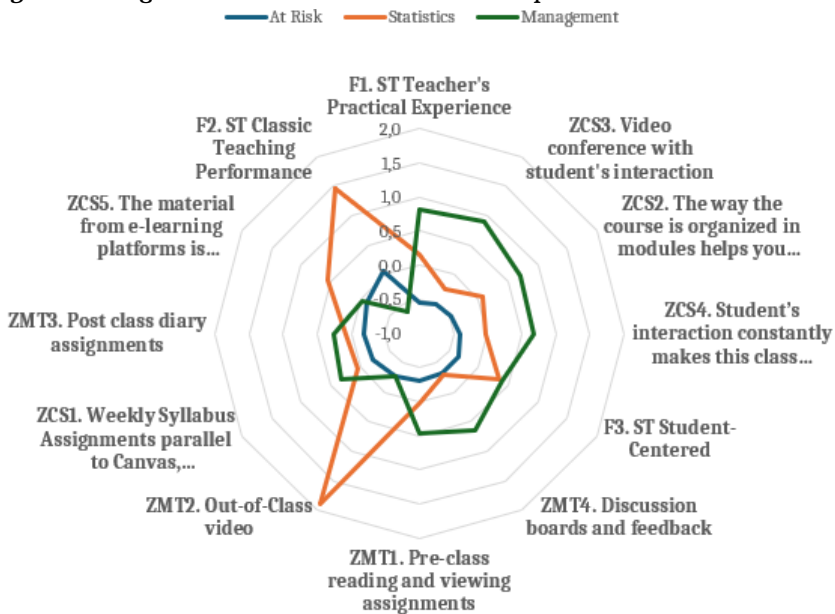
La Figura 2 presenta las variables que participaron en el análisis de conglomerados (categorías de Estilo de Enseñanza, Método de Enseñanza y Estructura del Curso). El perfil con el mayor nivel relativo de compromiso es el grupo de alumnos comprometidos con la Management (43,54%), seguido del grupo de Statistics (33,59%) y, por último, At-Risk students (22,87%). El grupo en riesgo presenta las puntuaciones más bajas.

En cuanto a los estudiantes en riesgo, solo el estilo de enseñanza F2. Teaching Style: Classic Teaching Performance supera el valor medio de participación para estos estudiantes. En el resto de las variables, las puntuaciones de engagement caen por debajo de la media. La variable con menor capacidad de compromiso es la experiencia práctica del profesor ST.

Los perfiles de compromiso (Statistics y Management) coinciden en sus puntuaciones para Student-Centered Teaching Style (F3). Para el grupo de compromiso estadístico, las variables con mayor capacidad de compromiso son F2. Classic Teaching Performance, los vídeos fuera de clase y el atractivo de los materiales de e-learning.

En el perfil de los alumnos dedicados a la Management, la contribución de las variables de compromiso es más uniforme y eficaz. Las variables más relevantes indican un alto grado de interacción (F1, CS3, CS2, CS4, F3) y las relacionadas con las tareas previas y posteriores a la clase (MT4 y MT1).

Figura 2. Diagrama de radar: centroide de los perfiles de los estudiantes

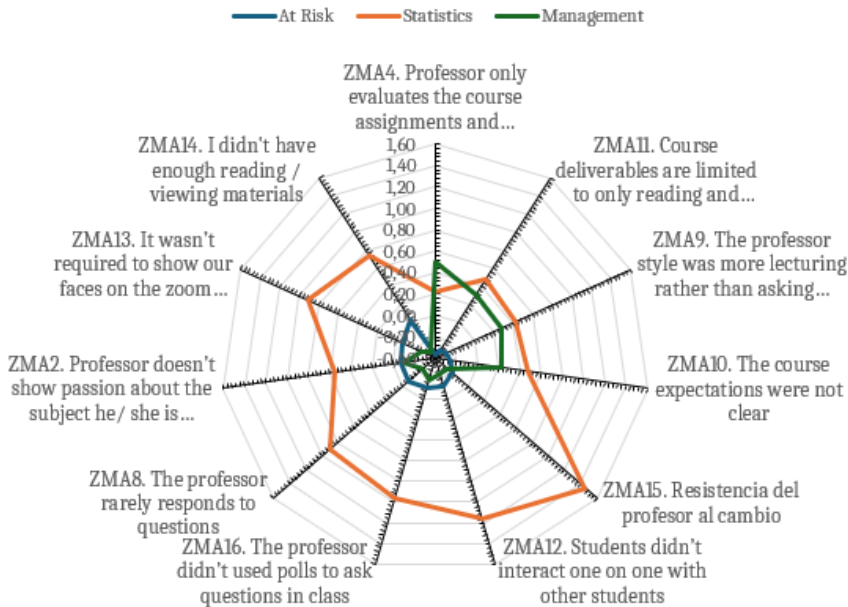


Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3, analizamos las variables de la categoría More Attractive (MA) para determinar si la experiencia de los estudiantes en la unidad docente resulta más atractiva en comparación con sus experiencias previas. El perfil con mayor nivel de compromiso relativo es Statistics (71,11%), seguido de Management (19,18%) y At-

Risk students (9,71%). Los datos mostrados en la Figura 4 revelan una clara correlación entre los perfiles con mayor rendimiento en Management (ZMA4, ZMA11, ZMA9 y ZMA10) y sus puntuaciones significativamente más bajas tanto en el grupo de En Riesgo como en el de Estadística. La diferencia en la puntuación z acumulada para estas variables es de 2,55 en comparación con el grupo de Estadística y de 5,77 en comparación con el grupo de Gestión.

Figura 3. Perfiles de los estudiantes: Variables dentro del grupo "More Attractive than Other Teaching Experience" Group (MA)



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El profesor como motor del engagement

El análisis por componentes principales revela que las principales dimensiones con mayor capacidad para explicar la varianza en el engagement del estudiantado son los estilos docentes. A partir de la naturaleza de este análisis, podemos concluir lo siguiente:

1. Los estilos docentes no son mutuamente excluyentes, sino que tienen un carácter aditivo; es decir, un profesor puede emplear simultáneamente diferentes estilos de enseñanza en diversas proporciones.

2. Los estilos de enseñanza son los principales impulsores del engagement, manifestándose a través de herramientas docentes, estructuras del curso y métodos de enseñanza.

3. El profesor sigue siendo el elemento clave del proceso educativo, superando en importancia a la tecnología y otros medios de comunicación docente.

Perfil del estudiante en riesgo

La disposición de las puntuaciones en orden ascendente forma un gráfico en radar que se asemeja a la forma de un caracol. Los puntos inicial y final de la curva indican el intervalo entre los valores más bajos y altos de una variable fundamental que influye en el compromiso de los alumnos. La variación en los niveles de compromiso se puede analizar con dos enfoques: uno global que implica la comparación de áreas delimitadas por polígonos y un método más específico que implica la comparación de diferencias de variables que muestran un comportamiento similar. Surge la pregunta de si una mayor discrepancia entre perfiles podría plantear dificultades a los estudiantes para pasar de un perfil de alto riesgo a uno comprometido.

La figura 3 se refiere a las variables sobre las que el profesor o la universidad tienen cierto grado de control, concretamente las relacionadas con la estructura del curso, los métodos de enseñanza y el estilo docente. En particular, respecto del perfil de Management, los alumnos en situación de riesgo muestran la diferencia más significativa (20,67%). Además, cuando nos centramos en las variables en las que el grupo de Management obtiene las puntuaciones más altas, la diferencia combinada asciende a 5,77 puntuaciones z. Cabe destacar que estas variables comparten un rasgo común que implica una interacción docente sustancial entre los alumnos y el instructor.

Según esta comparativa, los alumnos clasificados en situación de riesgo suelen mostrar tendencias introvertidas, lo que puede plantear dificultades en las interacciones sociales. La literatura académica ha proporcionado pruebas que se alinean con esta conclusión, en consonancia con el estudio realizado por Condon y Ruth-Sahd (2013). Nuestro análisis de perfiles confirma esta noción. En particular, la variable F2 muestra una puntuación alta en el perfil At-Risk y se aproxima al perfil Statistic. El estudio de la estadística suele implicar clases magistrales o vídeos asíncronos, seguidos de debates, resolución de dudas y reflexión personal utilizando materiales complementarios. Este perfil parece corresponder con los estudiantes de carácter introvertido (Bauer y Liang, 2003). Un enfoque más formal, como el de la enseñanza clásica, puede ser visto por los estudiantes en situación de riesgo como un requisito obligatorio para aprobar la asignatura. Por otra parte, transmitir eficazmente la experiencia práctica requiere un proceso de intercambio de

conocimientos más informal y atractivo que fomente el interés y la participación de los estudiantes.

En cuanto a la Figura 3, que evalúa los factores que contribuyen a que el curso resulte más atractivo en comparación con experiencias docentes similares anteriores, el grupo de riesgo no supera la puntuación media ($z = 0$), excepto en el caso de ZMA14 (Insuficiencia de materiales de lectura/visualización). Parece probable que cuando el aprendizaje resulte difícil a lo largo del curso, los alumnos confíen en la disponibilidad de materiales didácticos adecuados para mejorar su comprensión de la asignatura a medida que se acerca la fecha del examen.

El uso en este estudio de la reducción de componentes principales demuestra la importancia de los diversos estilos de enseñanza. Destaca que los profesores pueden emplear múltiples estilos de enseñanza simultáneamente en distintos grados, para adaptarse a las características de la unidad docente.

Cada unidad didáctica tiene su propia combinación de estrategias pedagógicas que funcionan mejor para la materia específica. Es importante evitar suponer que los distintos grupos reaccionarán de forma similar a los mismos métodos de enseñanza. Nuestro estudio indica que la enseñanza basada en conferencias es más eficaz para la estadística, mientras que la interacción y la participación desempeñan un papel crucial para facilitar el aprendizaje en el grupo de gestión.

Para abordar eficazmente las necesidades de los alumnos en riesgo, es esencial un enfoque docente que haga hincapié en la disciplina, el liderazgo y una estrecha relación entre alumno y profesor. Aunque una transmisión más mecánica de los conocimientos puede ser beneficiosa para que estos alumnos capten la materia con facilidad, el verdadero compromiso requiere pasión e interacción, lo que solo puede lograrse mediante un liderazgo eficaz y el establecimiento de una proximidad entre el profesor y el alumno.

REFERENCIAS

- Ali, A. (2023). Exploring the Transformative Potential of Technology in Overcoming Educational Disparities. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Arts*, 2(1). doi: 10.47709/ijmdsa.v2i1.2559
- Arabie, P. (1991). *Multivariate Analysis of Data in Sensory Science*. Elsevier Science Pub. Co.
- Bauer, K.W., y Liang, Q. (2003). The Effect of Personality and Precollege Characteristics on First-Year Activities and Academic Performance. *Journal of College Student Development*, 44(3), 277–290. doi: 10.1353/csd.2003.0023
- Bušljeta Kardum, R. y Jurić Vukelić, D. (2021). The Challenges and Issues on the University of Zagreb during COVID-19 Crisis. *Interdisciplinary Description of Complex Systems : INDECS*, 19(3), 357–365. doi: 10.7906/indecs.19.3.1

- Caner, M. (2012). The Definition of Blended Learning in Higher Education. In *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks* (pp. 19–34). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276.
- Condon, M. y Ruth-Sahd, L. (2013). Responding to introverted and shy students: Best practice guidelines for educators and advisors. *Open Journal of Nursing*, 3(7), 503. doi: 10.4236/ojn.2013.37069
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., y Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272.
- Filmer, D. y Pritchett, L.H. (2001). Estimating wealth effects without expenditure data—or tears: An application to educational enrollments in states of India. *Demography*, 38(1), 115–132. doi: 10.1353/dem.2001.0003
- Finn, J.D. y Rock, D.A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2). doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Horta, H., Panova, A., Santos, J., y Yudkevich, M. (2022). The adaptation of academics to the Covid-19 crisis in terms of work time allocation. *PLOS ONE*, 17(8), e0273246. doi: 10.1371/journal.pone.0273246
- IBM Corp (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jones, L. (2007). *The student-centered classroom*. Cambridge University Press.
- Kaiser, H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187–200.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Kolenikov, S. y Angeles, G. (2009). Socioeconomic status measurement with discrete proxy variables: is principal component analysis a reliable answer? *Review of Income and Wealth*, 55(1), 128–165. doi: 10.1111/j.1475-4991.2008.00309.x
- Li, J. (2020). Transnational migrant students between inclusive discourses and exclusionary practices. *Multilingua*, 39(2), 193–212. doi: 10.1515/multi-2019-0125
- Microsoft Excel (2022). *Redmond, WA: Microsoft Corporation*.
- Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. doi: 10.1016/j.ijedro.2020.100012
- Moensted, M.L. (2022). Shame, Anger and the Lived Experience of School Disengagement for Marginalised Students: A Recognition Theory Approach. *YOUNG*, 30(5), 525–542. doi: 10.1177/11033088221094459
- Mukumova, D., Umarova, F., y Yarova, S. (2021). Adaptation Of Students To The Conditions Of Educational Institution. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 3, 66–69. doi: 10.37547/tajssei/Volume03Issue01-13
- Pusztai, G., Fényes, H., y Kovács, K. (2022). Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout in Higher Education. *Education Sciences*, 12(11), 804. doi: 10.3390/educsci12110804
- Romesburg, C. (1990). *Cluster analysis for researchers*. Wiley.

Smith, G.G., Torres-Ayala, A.T., y Heindel, A.J. (2008). Disciplinary Differences in E-learning Instructional Design. *International Journal of E-Learning y Distance Education / Revue Internationale Du e-Learning et La Formation à Distance*, 22(3), 63–88.

Song, Y., Westerhuis, J.A., Aben, N., Michaut, M., Wessels, L.F.A., y Smilde, A.K. (2019). Principal component analysis of binary genomics data. *Briefings in Bioinformatics*, 20(1), 317–329. doi: 10.1093/bib/bbx119

Teixeira, S., Ferré-Grau, C., Canut, T.L., Pires, R., Carvalho, J.C., Ribeiro, I., ... Sequeira, C.A. (2022). Positive Mental Health in University Students and Its Relations with Psychological Vulnerability, Mental Health Literacy, and Sociodemographic Characteristics: A Descriptive Correlational Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3185. doi: 10.3390/ijerph19063185

Tibshirani, R., Walther, G., y Hastie, T. (2001). Estimating the number of clusters in a data set via the gap statistic. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Statistical Methodology)*, 63(2), 411–423.

Villar-Aguilés, A. y Muñoz-Rodríguez, D. (2024). Complex trajectories in higher education students: Online and face-to-face universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13(1), 4. doi: 10.1007/s44322-023-00006-1

Vyas, S. y Kumaranayake, L. (2006). Constructing socio-economic status indices: How to use principal components analysis. *Health Policy and Planning*, 21(6), 459–468. doi: 10.1093/heapol/czl029

Ward, J.H. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244. doi: 10.1080/01621459.1963.10500845

Yeomans, K.A. y Golder, P.A. (1982). The Guttman-Kaiser criterion as a predictor of the number of common factors. *Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician)*, 31(3), 221–229.

CAPÍTULO 7

PROPUESTA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES PARA FOMENTAR, DESDE UNA PERSPECTIVA JURÍDICA, LA COLABORACIÓN POLÍTICO-SOCIAL

IBIZA MELIÁN

Iriarte, adscrito a la Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Sirve la tutoría entre iguales para fomentar en los estudiantes del Grado de Turismo, desde una perspectiva jurídica, la colaboración político-social? Cuestión que se plantea ante la necesidad de incentivar la coordinación entre el sector público y el privado, tras el aumento de la percepción negativa de la industria turística en la sociedad, con especial incidencia en la canaria. No en vano, el sábado 20 de abril de 2024, se convocaron multitudinarias manifestaciones en las islas para exigir cambios en el modelo de negocio y limitar su crecimiento (Bautista, 2024).

Turismo, que supone dentro de la economía archipelágica más del 35 % de su producto interior bruto (PIB, desde aquí) y genera casi el 40 % de los empleos directos (Turismo, 2023). De manera que su rechazo por parte de la población ha de ser una preocupación que implique a la plenitud de la sociedad. Puesto que a corto, medio o largo plazo no existe otra alternativa productiva debido a la condición ultraperiférica de la región.

Más si cabe cuando los niveles del riesgo de pobreza de parte de los ciudadanos superan al del resto de la media nacional, Comunidad Autónoma situada solo por detrás de Andalucía. Dado que «un 33,8 %» de los residentes canarios se hallan en peligro de exclusión social. Y todo pese a batir récord en llegada de turistas (Batista, 2024). A esto se añade que un 13,4 % pasa bastantes dificultades para lograr terminar el mes y un 57,2 % declara no tener margen de reacción económica si surgiese algún gasto fuera de los habitualmente previstos (Bautista, 2023).

Porque Canarias ostenta el triste mérito de encontrarse entre las regiones con los salarios más bajos, pero con la cesta de la compra más elevada. Tanto es así, que en el 2023 fue el territorio en el que los alimentos más se encarecieron, un 10 %. Mientras que el alza de los sueldos estuvo muy por debajo (Delgado, 2024).

A los preocupantes datos anteriores se suma el precio de la vivienda, para algunos residentes un bien inalcanzable. En abril del 2024 los alquileres, respecto al año anterior, se incrementaron en torno a un 25 %, la mayor subida española

(Bautista, 2024). Lo mismo ocurrió con los inmuebles a la venta de segunda mano, cuyo importe está un 24,2 % por encima de los de 2023 (Agencias, 2024).

En consecuencia, no es de extrañar que los convocantes de las masivas manifestaciones del 20 de abril de 2024 reivindicasen un cambio en «la mala gestión del modelo y [...] la política turística», la cual consideraban «totalmente equivocada y fallida» (Bautista, 2024). Pues de qué vale ser una potencia turística si esa riqueza no redundaba en la ciudadanía. Y ya se sabe en qué desembocan este tipo de reivindicaciones si se hace caso omiso a ellas: inevitablemente, en estallidos sociales que ponen en peligro la cohesión social. Pese a que el principal cometido de la política debería ser su garantía.

Más, lo paradójico, es que para conseguir la competitividad y sostenibilidad de los destinos turísticos ya existe una solución promocionada por la Organización Mundial del Turismo (OMT, a partir de ahora) desde hace tiempo: la Organización de Gestión de Destinos Turísticos (OGD, en adelante). Ente encaminado a la gestión integral del destino y en el que se incluye en la toma de decisiones a todos los agentes implicados: sector público, privado y ciudadanía. Institución incardinada dentro de los nuevos parámetros de gobernanza y gobierno abierto, imprescindibles en el siglo XXI en pro de aminorar la brecha entre administradores y administrados.

Es decir, se ha de pasar de la vieja a la nueva política, donde se requiere compartir el poder. Punto este último en el que surgen grandes reticencias. Conclusivamente, para evitar afrontar el imperante cambio, se corre el peligro de buscar un chivo expiatorio con el propósito de culparlo de todos los males: el turista.

De ahí que este estudio se enfoque en dar a conocer las bondades de esta clase de organizaciones a los estudiantes del Grado de Turismo en IRIARTE, centro adscrito a la Universidad de La Laguna. Visto que es la Universidad la responsable de educar a los líderes económicos y políticos del mañana en pro de asegurar la prosperidad de Canarias.

En resumen, con este fin se creará una propuesta para poner en práctica la metodología educativa de tutoría entre iguales. Donde los tutorados serán los estudiantes de la asignatura de Derecho Mercantil y Financiero del primer curso y segundo cuatrimestre. En cambio, la figura de tutor recaerá en los alumnos de la asignatura de Derecho Administrativo Turístico del segundo curso y cuatrimestre.

ANTECEDENTES

Organización de gestión de destinos turísticos (OGD)

Las OGD son entidades que buscan gestionar de una manera coordinada un destino turístico y en cuya labor intervienen todos los agentes implicados en el mismo: sector público, privado y ciudadanía. Por consiguiente, sus competencias van desde la preservación de sus atractivos, mantenimiento de infraestructuras,

seguridad, promoción, fijación de precios... Ya que se es consciente de que un destino turístico lo abarca todo.

Y es que de nada vale que un turista se quede en un hotel de oro, si según sale a la calle la acera está llena de socavones. Inclusive, pongamos un hipotético caso en el que sufra un trato deplorable por parte del taxista que lo trasladó hasta el hotel. Además, percibió a los residentes como personas desagradables que le transmitían con sus miradas y gesto fruncido que allí sobraba. Más si cabe, cuando uno de los grandes reclamos de las Islas Afortunadas es la amabilidad y hospitalidad de sus gentes. Cosa que en este supuesto brilló por su ausencia. Por si esto fuera poco, el imaginario turista decidió comer en un chiringuito de playa, donde el pescado no era fresco y la cuenta que le trajeron no estaba demasiado clarificada.

Por todo lo expuesto, a buen seguro que este cliente en el momento que retorne a su casa hablará mal del destino y desde luego no repetirá. Dado que se ha de rememorar que Canarias a lo largo de la historia se ha nutrido de un gran número de turistas repetidores. Y todo por muy de lujo que fuese el establecimiento alojativo en el que decidió hospedarse.

De lo que se desprende la necesidad de interactuar conjuntamente para mejorar la calidad en el destino turístico. De forma que el viajero asuma la diferenciación del lugar y esté dispuesto a pagar un precio mayor por algo distinto del resto. En definitiva, crear una potente imagen de marca que aumente la competitividad y contribuya a potenciar la sostenibilidad. Y todo para lograr que la llegada de turistas en verdad redunde en la calidad de vida de sus habitantes, tanto económica como medioambientalmente.

Más si cabe en un territorio como Canarias condicionado enormemente por esta industria y por su condición geográfica. No hay que olvidar que hasta que el turismo empezó a desarrollarse los canarios debían emigrar para poder salir adelante. Porque como decía el filósofo Santayana: «Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo».

Si bien el 35 % del PIB canario depende directamente del turismo, indirectamente es mucho más. Visto que de no existir no sería necesaria tanta actividad comercial, transporte, logística, infraestructuras, servicios...

Inclusive construcción, debido a que muchos de los compradores de viviendas fueron en su momento turistas que tras una visita a las islas decidieron instalarse definitivamente o adquirir un inmueble para segunda residencia. Hasta la Administración Pública sería mucho más reducida al existir menor población, idéntico a lo que ocurriría con el sector educativo.

Sustento de la creación de las OGD conforme al Código Ético Mundial para el Turismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y normativa española

Y es que según el artículo 2.5 del Código Ético Mundial para el Turismo (GCET, desde aquí) aprobado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, en adelante): «Se favorecerá la introducción en los programas de estudios de la enseñanza del valor de los intercambios turísticos, de sus beneficios económicos, sociales y culturales, y también de sus riesgos». Por su parte, añade el artículo 5.2 que «las políticas turísticas se organizarán de modo que contribuyan a mejorar el nivel de vida de la población de las regiones visitadas y respondan a sus necesidades». Asimismo, cabe destacar que el artículo 10.1 decreta la cooperación de «los agentes públicos y privados del desarrollo turístico».

Por otro lado, la misma ONU incide en la necesidad de implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, a partir de ahora). Dentro de ellos, el 17 plantea «revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible». A saber, propone la colaboración pública y privada, con la incorporación de la ciudadanía en la toma de decisiones. El fin último es conseguir la prosperidad global y no dejar que los sectores más vulnerables se descuelguen del progreso. En concreto, en Canarias, que la riqueza proveniente de la industria turística llegue a toda la ciudadanía. O sea, que la mejora de la competitividad se adecúe también a la sostenibilidad. Asimismo, recuerda el ODS 12 que la explotación de los recursos naturales ha de ser sostenible y eficaz.

Además, el ODS 8 aboga por «promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos». Entre las metas a alcanzar está el mejorar los salarios y favorecer el emprendimiento. Así como incrementar las tasas de empleabilidad del colectivo joven.

Entretanto, el ODS 16 sugiere la creación de instituciones inclusivas. Entes basados en la transparencia y rendición de cuentas que pongan la información a disposición de todos. Donde la participación se imponga como leitmotiv. Ergo, regidos bajo los parámetros de gobernanza.

En suma, las OGD se presentan como el instrumento ideal para obtener las metas fijadas por la ONU. De ahí que dicho organismo haya creado un certificado para premiar a aquellos destinos que se decanten por esta fórmula de gestión, la «UN Tourism QUEST». Certificación que se ha de renovar cada cuatro años. Entre los aspectos a valorar para concederla se halla una «gobernanza eficiente» en pro de lograr la excelencia en la gestión turística. Sobre todo, se centra en espacios «locales y regionales» (Academia de ONU Turismo, s. f.).

En sintonía con lo expuesto, el artículo 148.1.18 de la Constitución española, decreta que es competencia de las Comunidades Autónomas la «promoción y

ordenación del turismo en su ámbito territorial». Regulación desarrollada en el caso de Canarias en la Ley 7/1995, de 6 de abril, de Ordenación del Turismo de Canarias.

Mas con la OGD se espera que esa competencia, hasta ahora netamente pública, se comparta con el resto de la sociedad. Encargada de desarrollar la política turística del destino, de buscar vías alternativas de financiación o hasta de la formación en materias tan esenciales como los ODS para su plena asunción. Organismo que trabaja sobre el análisis de datos y no en la creencia o percepción de dirigente alguno. Pues el estudio científico, riguroso y objetivo permite minimizar el margen de error. Destinos que se espera que se conviertan en inteligentes al apoyarse en la tecnología y la innovación.

GOBERNANZA, TRANSPARENCIA Y RENDICIÓN DE CUENTAS

En resumen, un elemento primordial de los ODS es la gobernanza. A saber, el poder es ejercido con la involucración de todos en el proceso. Da igual la forma jurídica que se emplee para su creación: asociación, fundación, empresa mixta... El elemento esencial es que se potencie la participación dentro de su seno.

De manera análoga, se exige transparencia, todos deben estar informados de los pasos que se dan y tendrán acceso a la información. Una vez se diseñe el plan estratégico a ejecutar, con un cronograma temporal establecido para cada medida, se tendrá que rendir cuentas de su consecución. Si no fuera así, se explicará el motivo de su retraso o qué impidió implementarlo.

Periódicamente, se revisarán los objetivos propuestos y los medios para alcanzarlos. De forma que se estudie su mejora y optimización. Se trata de obtener más resultados cuantitativos y cualitativos —convivencia social, respeto de la identidad local, cuidado del patrimonio...— con la menor inversión posible. O sea, perseguir la eficacia y eficiencia.

TUTORÍA ENTRE IGUALES

En definitiva, para abordar un problema de tanta trascendencia para Canarias se propone la potenciación de las Organizaciones de Gestión de Destinos Turísticos (OGD) como solución. Pero para convencer a la población de su idoneidad se sugiere comenzar la divulgación de sus bondades desde el nivel universitario. Porque sus estudiantes son los que previsiblemente en un futuro tomarán las riendas tanto de la gestión pública como la privada. Y para alcanzar este propósito se plantea utilizar la metodología educativa de tutoría entre iguales.

Entendida la tutoría entre iguales como aquella estrategia en la que los alumnos se ayudan entre sí para mejorar su conocimiento mutuo, ya sea en cuanto a contenido curricular u habilidades. A causa de que este aprendizaje entre pares, se ha comprobado que es sumamente efectivo al pertenecer los implicados a la misma

generación y compartir idéntico código de lenguaje. En concreto, una de las partes, los estudiantes de cursos superiores, desempeñan el rol de tutores, mientras que los de cursos inferiores de tutorado.

Sirva como ejemplo de éxito de esta iniciativa, por citar alguna reciente, la llevada a cabo por la Consejería de Educación de Murcia en varios centros de la región. Quienes gracias a la tutoría entre iguales consiguieron que «el 60 % de los participantes» mejoraran sus notas. Uno de los motivos es el esbozado por un alumno participante, un tutorado que afirmó: «No tenemos la misma confianza con el profesor que con otro estudiante que es como nosotros». Y es que entre el tutor y el tutorado no solo se establece una relación de ayuda en los estudios, sino también en otros ámbitos, como puede ser la protección frente a casos de acoso escolar. Visto que se genera un clima de confianza que aporta múltiples beneficios.

En sí, los informes revelan que «los tutorizados experimentan una mejora en la autoestima por el respaldo de sus tutores y de los profesores implicados, así como por la percepción de sus propios progresos». Uno de los puntos clave para la consecución de los objetivos propuestos es la firma de un contrato. Rubricado entre el tutor y los tutorizados, junto a los padres, los profesores y el equipo directivo del centro. Documento en el que queda reflejado por escrito los compromisos que todos adquieren (Sanmartín, 2024).

PROPUESTA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES

A tenor de lo hasta aquí expuesto, se plantea desarrollar una propuesta de tutoría entre iguales en el Grado de Turismo impartido de manera presencial en IRIARTE, centro adscrito a la Universidad de La Laguna. Las asignaturas escogidas pertenecen al área de Derecho a cargo de una única docente.

Específicamente, los tutorados, alrededor de cincuenta, serán los alumnos de la asignatura de Derecho Mercantil y Financiero perteneciente al primer curso y segundo cuatrimestre. Materia de formación básica, incardinada en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y con un peso dentro de la carrera de seis créditos. Alumnado que se distribuirá en grupos de tres o cuatro personas.

Por su parte, los tutores, alrededor de quince a los que les tocará un único grupo de tutorados, corresponden a la asignatura de Derecho Administrativo del Turismo del segundo curso y cuatrimestre. Materia obligatoria, igualmente incardinada en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y con un peso dentro de la carrera de seis créditos. En otras palabras, no se hará una selección de tutores, sino que todos los alumnos de la asignatura deberán desempeñar este papel. A los que se les presupone un conocimiento previo acerca de sociedades mercantiles al acabar de cursar la asignatura de Derecho Mercantil y Financiero durante su primer curso de carrera.

De manera que con la estrategia de tutoría entre iguales se aspira a reforzar cómo se crea una empresa, contenido esencial sobre el que pivota la asignatura de Derecho Mercantil y Financiero. A lo que se añade en este supuesto la fundación de una empresa mixta, es decir, público-privada, encargada de la gestión turística de una zona de Canarias. En otras palabras, la creación de una OGD. Relacionado con el Derecho Administrativo que se enseña en el segundo curso. Creación jurídica avalada a partir de lo prescrito en el artículo 4 de la Ley 7/1995, de 6 de abril, de Ordenación del Turismo de Canarias. Precepto que otorga «competencia en materia turística» a «los organismos autónomos y entidades de derecho público que sean creados» por «la Administración pública de la Comunidad Autónoma de Canarias; los Cabildos Insulares» o «los Ayuntamientos canarios».

De tal forma que, a los alumnos de primero, tutorados, se les exigirá que presenten un proyecto para crear su propia empresa, entidad que operará exclusivamente en el sector privado. Para ello habrán de redactar sus estatutos con los órganos sociales que incluye, inscribirla en el Registro Mercantil, así como registrar su marca. Una vez puesta hipotéticamente en funcionamiento dicha sociedad mercantil habrán de adscribirla como socia a la empresa público-privada encargada de la gestión turística del destino. Los resultados de aprendizaje que se quieren alcanzar, pues, conforme a lo esgrimido en la guía docente, se dirigen a que conozcan «los distintos tipos societarios mercantiles y características configuradoras de los mismos». A lo que se agrega dominar sus «normas de constitución, funcionamiento» y «organización».

En tanto, los tutores, reforzarán su conocimiento respecto a este aspecto. Dado que les servirá de repaso de lo que aprendieron durante el primer curso. Pero además verán desde una vertiente práctica cómo se gestiona un destino turístico y como interactúan todos los agentes implicados en el mismo. Junto al afianzamiento del resultado de aprendizaje incluido en la guía docente de Derecho Administrativo del Turismo de comprender el «juego de la actividad turística, el alcance y contenido de las políticas turísticas».

En resumen, tanto tutores como tutorizados se verían beneficiados y les facilitaría el entendimiento de cómo funciona un destino turístico. A esto se incorpora la intención de que asuman una opinión crítica de qué hay que hacer para mejorarlo con el fin de obtener su involucración presente y futura. En definitiva, se produciría una mejora académica para ambos, junto a una visión holística de la carrera. Es decir, no solo se obtienen beneficios cognitivos, sino también sociales. Inclusive afectivos, puesto que este trabajo conjunto puede suponer el embrión del desarrollo de una actividad emprendedora en el mundo real. Se establecen, por tanto, sinergias y lazos de unión entre los participantes que redunden tanto en el trabajo en el aula como fuera de ella.

Para lograr el propósito planteado, lo primero que se hará será firmar un contrato académico entre las partes involucradas: IRIARTE, docente, tutores y tutorados. Documento en el que constará el objetivo del proyecto: la creación de sociedades mercantiles y su operatividad dentro de la gestión público-privada de un destino turístico encomendada a una OGD. En cuanto a la duración, se especificará que arrancará al inicio del segundo cuatrimestre y terminará el último día de docencia.

Texto que especificará que los tutorados quedan obligados a presentar el proyecto de creación de su empresa y adscribirlo a la OGD. De igual modo, están compelidos a participar en las sesiones de tutoría y realizar las tareas que se le encomienden.

Entretanto, los tutores se comprometen a cumplir con su rol de tutor, ya sea en la asistencia a las tutorías y en la prestación de labores de orientación a los tutorados. De manera análoga, se les pide demostrar su competencia en lo atinente a la creación de una OGD y saber argumentarlo jurídicamente.

Por último, el docente debe supervisar si se efectúa lo pactado, facilitar la documentación a los tutores y tutorados o resolver cualquier duda que surja. Además, ha de llevar a cabo una evaluación formativa a lo largo del proyecto y sumativa en la entrega final.

En el contrato académico también se mencionarán cuándo tendrán lugar las tutorías y dónde. En este caso será fuera del horario de clase, los viernes de 10 a 11 horas, al no ser ese día lectivo. El primer día de cada mes —marzo, abril y mayo— se deberá subir al aula virtual los avances del proyecto para recibir la correspondiente evaluación formativa tanto por parte del tutor como del docente.

La nota final de los tutorados estará sujeta a los ítems ejecutados de la rúbrica que se facilitará para la evaluación. Los aspectos que se valorarán serán los siguientes:

- El contenido: qué se dice.
- Documento de presentación: estilo, si es atractivo visualmente.
- Redacción: si es correcta y no se muestran faltas de ortografía.
- Uso correcto de las referencias bibliográficas según el estilo APA.
- Trabajo en equipo.
- Originalidad y creatividad de la propuesta. Es decir, si no se limitan a transmitir la información existente, sino que se añade una valoración crítica.

Por otro lado, el proyecto final también se presentará oralmente, con lo que se puntuará la presentación oral: lenguaje no verbal, contacto visual... Si el estudiante se limitara a leer una diapositiva o lo escrito en una nota en un papel, móvil o Tablet se puntuará negativamente. El peso de la tarea en la evaluación continua será de un 40 %.

Mientras que para el tutor un 30 % de su nota final de la evaluación continua corresponderá a desempeñar adecuadamente sus funciones en este rol. Y otro 10 %

versará sobre una reflexión final acerca de la importancia de las OGD y su viabilidad para la gestión turística de Canarias.

Por último, en el contrato académico estarán explicitados los beneficios que se esperan obtener con la tutoría entre iguales para cada una de las partes implicadas. Tanto los cognitivos, los afectivos como los sociales. Documento que finalmente será rubricado por todos los participantes para otorgar su compromiso con lo pactado.

En definitiva, el docente, al inicio del cuatrimestre, tendrá que presentar tanto a los tutorados como a los tutores el proyecto y qué debe hacer cada uno. Es por ello por lo que facilitará la formación y el material requerido para elaborarlo: curricular y competencial. Entre este se halla la documentación y legislación de cómo se crea una empresa y qué es una OGD. Nociones imprescindibles para poder trabajar, asimismo se aportarán ejemplos prácticos para que los puedan consultar. Todo esto se llevará a cabo durante las cuatro primeras semanas del cuatrimestre.

Otro de los puntos cruciales es la asignación al tutor del grupo de tutorados que le corresponde. A quienes se informará de cómo pueden recibir la ayuda que necesiten por parte del docente, con el señalamiento de las líneas de contacto para resolver cualquier tipo de duda que pudiese surgir.

Se aspira a contagiar a los tutores habilidades de liderazgo, de motivarlos para que mejoren sus cualidades empáticas, así como las de tolerancia y respeto. Junto a perfeccionar sus aptitudes comunicativas mediante el uso de un lenguaje asertivo en todo momento. Y puesto que una considerable parte de su nota final dependerá de su función como tutor, se les incita a que inviertan el tiempo necesario para desarrollar esta labor. No solo se trata de que sean competentes en lo que se les pide, sino también se persigue formarlos integralmente en pro de prepararlos para su desempeño laboral futuro.

CONCLUSIONES

A través de la tutoría entre iguales a implementar en el Grado de Turismo impartido en IRIARTE, centro adscrito a la Universidad de La Laguna, se pretende poner el foco en cómo se debe gestionar un destino turístico para que sea competitivo y sostenible. Convencer de la idoneidad de las Organizaciones de Gestión de Destinos Turísticos (OGD) para el desarrollo de las políticas turísticas, en sintonía con lo promulgado por la Organización Mundial del Turismo (OMT). Ámbito en el que las universidades tienen mucho que decir. Así que qué mejor que comenzar con esta labor de divulgación pedagógica con los que previsiblemente en un futuro tomarán las riendas, tanto de la gestión pública como de la privada, los actuales estudiantes. De forma que apuesten por la implantación de las OGD a la par que se preparan para asumir roles de liderazgo en su dirección.

REFERENCIAS

Academia de ONU Turismo (s. f.). *UN Tourism QUEST. Organización de Naciones Unidas*. Recuperado de: <https://www.unwto.org/es/onu-turismo-quest>

Agencias (2024). «*Canarias lidera el alza de precios de la vivienda a nivel nacional*». Radio Televisión Canaria. Recuperado de: <https://rtvc.es/precio-vivienda-canarias-mayo-2024/>

Batista, L. (2024). «*Canarias: récord de turismo y récord de pobreza social*». ABC. Recuperado de: <https://www.abc.es/espana/canarias/canarias-record-turismo-record-pobreza-social-20240227163344-nt.html>

Bautista, L. (2024). «*El precio de la vivienda de alquiler en Canarias, el más alto de España, 18 puntos por encima de la media*». ABC. Recuperado de: <https://www.abc.es/espana/canarias/precio-vivienda-alquiler-canarias-alto-espana-puntos-20240513171113-nt.html>

Bautista, L. (2024). «*La manifestación contra el sistema turístico canario del 20A busca un cambio radical y definitivo*». ABC. Recuperado de: <https://www.abc.es/espana/canarias/manifestacion-sistema-turistico-canario-20a-busca-cambio-20240415121659-nt.html>

Bautista, L. (2024). «*Canarias desborda las calles de las ocho islas en una movilización histórica contra el modelo turístico*». ABC. Recuperado de: <https://www.abc.es/espana/canarias/calles-abarrotadas-canarias-manifestacion-turismo-masas-20240420144839-nt.html>

Bautista, L. (2023). «*En Canarias, ser pobre es (casi) lo normal*». ABC. Recuperado de: <https://www.abc.es/espana/canarias/canarias-pobre-normal-20230424210514-nt.html>

Código Ético Mundial para el Turismo (GCET). *Organización de Naciones Unidas*. Recuperado de: <https://www.unwto.org/es/codigo-etico-mundial-para-el-turismo>

Código Ético Mundial para el Turismo (GCET). *Organización de Naciones Unidas*. <https://www.unwto.org/es/codigo-etico-mundial-para-el-turismo> Constitución española.

Delgado, R. (2024). *Canarias se mete en el círculo vicioso de la pobreza: salarios bajos, menor consumo y agobios para llegar a final de mes*. CanariasAhora. Recuperado de: https://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/canarias-mete-circulo-vicioso-pobreza-salarios-bajos-menor-consumo-agobios-llegar-final-mes_1_11489787.html

Guía docente de Derecho Administrativo del Turismo en Iriarte, centro adscrito a la Universidad de La Laguna. Curso 2023-2024. Recuperado de: https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_guide/37550/

Guía docente de Derecho Mercantil y Financiero en Iriarte, centro adscrito a la Universidad de La Laguna. Curso 2023-2024. Recuperado de: https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_guide/37555/

Ley 7/1995, de 6 de abril, de Ordenación del Turismo de Canarias. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Sanmartín, O.R. (2024). «*El instituto de las 15 nacionalidades que ha frenado el abandono con alumnos mayores que enseñan a los pequeños*». El Mundo. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/espana/2024/06/30/66802b6de9cf4a56448b4594.html>

Turismo (2023). «*Canarias lideró la recuperación turística nacional en 2022 con 16.961 millones de euros, un 35,5% del PIB regional*». Gobierno de Canarias. Recuperado de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/noticias/canarias-lidero-la-recuperacion-turistica-nacional-en-2022-con-16-961-millones-de-euros-un-355-del-pib-regional>

CAPÍTULO 8

PODCASTS EDUCATIVOS: UNA NUEVA ERA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

MARÍA BERNAD FUREST
Doctora en Derecho financiero y tributario

INTRODUCCIÓN

Los métodos tradicionales de enseñanza, centrados en las clases magistrales y la lectura de textos, pueden requerir de apoyo adicional para adaptarse a las necesidades actuales de los estudiantes. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario aboga por un entorno digital que posibilite que el profesorado se enfoque en orientar la reflexión y enriquecer la experiencia educativa, considerando la disponibilidad y accesibilidad de la información a través de Internet, complementando así su rol tradicional, el cual estaba mayormente centrado en el control de la memorización. De este modo, uno de los principales retos a los que se enfrenta la enseñanza es la búsqueda de métodos que combinen la formación tradicional y las nuevas formas de interacción social (Guevara y Llano, 2023).

La aparición y expansión de la web 2.0 han ofrecido herramientas y plataformas que permiten una mayor flexibilidad en la transmisión de contenido, logrando un mayor alcance y accesibilidad (Laaser, Liliana Jaskiloff y Rodríguez Becker, 2010), por lo que las competencias digitales como método innovador en el aprendizaje se imponen con mayor frecuencia (Gallego Jiménez, Milán Fitera y Ríos Sánchez, 2023). En este sentido, las limitaciones derivadas de las grabaciones en casete se han visto superadas por los podcasts, dada la mayor accesibilidad y flexibilidad en cuanto a la producción y distribución de contenido (Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010). El término podcast fue acuñado por Ben Hammersley en febrero de 2014, en su artículo la revolución audible publicado en The Guardian (Izuzquiza, 2019). “La necesidad de comunicación y auto-expresión constituye una de las principales razones que llevó a los primeros podcasters a iniciar esta actividad” (García-Marín, 2019, p.185), El podcasting consiste en crear archivos de sonido y generar canales de publicación sencillos, de modo que estén a disposición del público (Gutiérrez Porlán y Rodríguez Cifuentes, 2010), la reproducción de contenido a través de internet unido al uso extendido de dispositivos con acceso a internet han propiciado un entorno caracterizado por la facilidad de reproducción del contenido de los podcast(Terol-Bolinches, Pedrero-Esteban, y Pérez-Alaejos, 2021). A su vez, existen diversas tipologías de podcasts atendiendo al público objetivo pues estos pretenden adaptar

su contenido atendiendo a los intereses de los usuarios consumidores, siendo una submodalidad el podcast educativo.

Los podcasts emergen como una herramienta innovadora y eficaz para complementar y enriquecer la educación, adaptándose la enseñanza al avance tecnológico y proporcionando una forma flexible y accesible de aprendizaje. La transmisión de contenido auditivo se ha integrado en la interacción social, lo que ha dado lugar a su adopción en el ámbito académico (Sacoto Figueroa, Hermann Acosta, y Castro Salazar, 2022). Los podcasts como material didáctico se presentan como una actividad adicional que facilita la comprensión de los contenidos por el alumnado (Benítez Jerez, Santillán Sarmiento, y Beltrán Salazar, 2023), permitiendo mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, así como fomentar el pensamiento autocrítico (Jiménez Mariscal y Luque Rojas, 2021).

La implantación de podcasts como material didáctico puede abordarse desde diversas perspectivas: como herramienta del docente, a través de la cual estos pueden transmitir las materias que se imparte (Boza Martínez, de la Herrán Ruiz-Mateos, Pastrana Sánchez, y Pérez Medina, 2024), la cual a su vez se subdivide en una escucha activa que implica la toma de anotaciones o en un consumo de contenidos similar al ocio (Piñeiro Otero, 2012); o como método de aprendizaje cooperativo, a través del cual el estudiante mejora sus habilidades de investigación, exigiendo un esfuerzo por asimilar y optimizar el conocimiento a través de la creación de contenido coherente (Romero Velásquez, García- Herrera, Érazo-Álvarez, y Érazo-Álvarez, 2020), favoreciendo no solo la adquisición de conocimiento sino también su transmisión (Hernández López, Mendoza Jiménez y Martín Álvarez, 2019), lo cual implica el desarrollo de competencias comunicativas a través de la mejora de la expresión oral (Loja-Gutama, García-Herrera, Erazo-Álvarez, y Erazo-Álvarez, 2020), debiendo destacar la importancia de la oratoria en el ámbito del Derecho.

Conforme a lo anterior, la propuesta de proyecto de innovación docente que se formula se vincula al uso de los podcasts como material de enseñanza-aprendizaje cooperativa, pues este método didáctico aparece asociado a innumerables beneficios que de sus características se desprenden, entre los cuales destacamos: el uso extensivo de medios sobre los que reproducir su contenido, es decir, ordenadores, tablets y smartphone; la accesibilidad sin barreras espacio-temporales que permiten un aprendizaje en cualquier momento y lugar; el fomento de la autonomía del estudiante, pues esta modalidad de aprendizaje permite permitir pausar, retroceder y volver a reproducir el contenido, lo cual permite aprender a ritmo individualizado, reforzando los conceptos según sea necesario; el desarrollo de habilidades de investigación, ya que la creación de podcasts mejora las habilidades de investigación del estudiante a través de la búsqueda, selección y organización de la información relevante; el impulso del desarrollo de las capacidades comunicativas a través de la

exposición de diversas temáticas; el incentivo en el desarrollo de competencias digitales debido al formato y entorno de los podcasts; el fomento de la interactividad, los podcasts pueden incluir segmentos interactivos, como preguntas y respuestas, encuestas o debates; y el aumento de la participación a través del trabajo en equipo para producir episodios de podcast.

Los beneficios expuestos inducen a considerar que la implementación de los podcasts en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario podría ser considerada como una opción más que interesante, pues esta actividad complementaria al método de enseñanza tradicional enriquece el proceso educativo y promueve el desarrollo de habilidades transversales.

La implementación de un podcast como un espacio comunicativo por parte del alumnado constituye una plataforma innovadora y dinámica para la expresión y el intercambio de ideas. Mediante la creación de episodios, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar temas de relevancia, desarrollar habilidades de investigación y fortalecer sus capacidades de comunicación oral. Este formato, además, promueve la colaboración y el trabajo en equipo, fomentando un sentido de comunidad y responsabilidad compartida. Asimismo, al publicar sus podcasts, los estudiantes pueden recibir retroalimentación y contribuir de manera activa al discurso académico y social. En definitiva, el podcasting se erige como una herramienta educativa que potencia el aprendizaje activo, el pensamiento autocrítico y la creatividad del alumnado.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los objetivos generales que se pretenden conseguir con la implementación de podcasts educativos en el aula respecto a la asignatura de Derecho Financiero y Tributario son:

- Mejorar la comprensión de los conceptos clave: facilitar el acceso a materiales complementarios que ayuden a los estudiantes a entender y profundizar en los conceptos claves, proveyendo de un recurso de estudio accesible y versátil que facilita el aprendizaje autónomo y personalizado.

- Fomentar el aprendizaje activo: promover la participación de los estudiantes a través de la creación de podcasts, lo cual implica el desarrollo de habilidades de investigación y análisis, la mejora de las capacidades comunicativas y la adquisición de competencias digitales.

- Aumentar la interactividad, a través de la integración de elementos que permitan la discusión y debate del contenido de los podcasts, promoviendo la participación y el compromiso de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta para la consecución de los objetivos planteados requiere de una estructura clara que guíe el proceso de implementación en el aula de Derecho Financiero y Tributario, la cual comprende el contenido de los podcasts, así como los elementos personales y materiales para el desarrollo del proyecto.

En relación con el contenido de los podcasts:

- **Ámbito de aplicación:** este proyecto de innovación docente aparece centrado para el Grado en Derecho, y en concreto para la asignatura de Derecho Financiero y Tributario II.

- **Temática de los podcasts:** los podcasts abordarán cuestiones doctrinales y jurisprudenciales comprendidas en el programa de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario II, relacionadas con el bloque del IRPF.

- **Duración de los podcasts:** La duración aconsejable para los podcasts educativos será de 15 minutos, ya que, según Piñeiro-Otero y Caldevilla Domínguez (2011), esta extensión permite mantener la atención de los oyentes y asegurar la transmisión efectiva del contenido.

Respecto a los medios personales:

- **Trabajo colaborativo:** Se dividirá al alumnado en grupos de dos, fomentando el trabajo colaborativo y la participación en la creación de los podcasts. Esta estructura pretende facilitar un aprendizaje dinámico y profundo, que permita una comprensión exhaustiva del IRPF.

- **Programación de emisión de los podcasts:** se asignará a cada grupo una fecha específica para la presentación de su podcast, asegurando así una planificación ordenada que permitirá que cada grupo tenga el tiempo necesario para investigar, producir y presentar su contenido de manera eficaz en formato podcast.

En cuanto a los medios materiales:

- **Guía de recursos:** para asegurar el éxito de las investigaciones y para que sirva de guía en el desarrollo de estas, se facilitará al alumno una guía en PDF de los principales motores de búsqueda y recursos bibliográficos, la cual se subirá al campus virtual de la Universidad, y a la que se dedicará una sesión para explicar su uso y resolver dudas.

- **Carpeta de subida de podcasts en el campus virtual:** se habilitará en el campus virtual una carpeta que permitirá la subida de los podcasts por parte de los estudiantes, facilitando así la organización y acceso a los materiales producidos.

- **Foro de discusión:** con el objeto de fomentar la discusión y el intercambio de ideas, se abrirá un foro de discusión en el campus virtual asociado a los podcasts subidos, donde los estudiantes puedan debatir sobre los temas tratados en los podcasts y plantear preguntas o comentarios adicionales.

Las etapas en las que se divide la implementación de este proyecto de innovación docente responden a cuatro fases diferenciadas que se clasifican en:

1º. Inicio del proyecto: el proyecto comienza con una sesión introductoria donde se explica a los estudiantes los objetivos y metodología del proyecto de innovación docente para la asignatura de Derecho Financiero y Tributario II; posteriormente se explica la guía en PDF sobre los recursos bibliográficos; y finalmente se conforman los grupos de dos estudiantes para fomentar el trabajo colaborativo al mismo tiempo que se asigna el cronograma de las sesiones de los podcasts.

2º. Desarrollo de los podcasts: los grupos realizan una investigación exhaustiva sobre temas relacionados con el IRPF, elaborando el contenido y redactando los guiones para los podcasts de 15 minutos, lo cual fomenta el desarrollo el autoaprendizaje.

3º. Subida y presentación: los podcasts se suben a una carpeta en el campus virtual. Cada grupo presentará su podcast según el calendario preestablecido, explicando los puntos clave de su investigación. Esta actividad desarrolla habilidades de comunicación y presentación.

4º. Discusión y podcasts: se abre un foro de discusión en relación con los podcasts para que los estudiantes intercambien ideas y discutan temas tratados en los podcasts.

La evaluación de la idoneidad de este proyecto y la consecución de los objetivos propuestos se pueden utilizar los siguientes criterios específicos:

- Mejora de la comprensión de conceptos clave: se puede evaluar mediante un cuestionario de autoevaluación diseñado específicamente para medir la comprensión del contenido temático tratado en el podcast. Este cuestionario debería incluir preguntas que abarquen los temas tratados en los podcasts y permitan a los estudiantes demostrar su conocimiento adquirido.

- Aprendizaje activo y calidad de la argumentación: la calidad de la argumentación presentada en los podcasts puede ser un indicador crucial del aprendizaje activo alcanzado por los estudiantes. Se puede evaluar la coherencia, profundidad y claridad de los argumentos presentados en los podcasts.

- Aumento de la interactividad y participación en el foro de discusión: la interactividad y participación de los estudiantes en el foro de discusión asociado a los podcasts es esencial para evaluar su compromiso y la profundidad del aprendizaje alcanzado. Se puede evaluar la calidad de las contribuciones de los estudiantes en el foro, así como su capacidad para plantear preguntas, responder a los comentarios de otros estudiantes y enriquecer las discusiones con puntos de vista fundamentados.

Al emplear estos criterios y métodos de evaluación de manera integrada, será posible determinar de manera efectiva si el proyecto ha logrado sus objetivos

educativos y ha proporcionado un entorno de aprendizaje enriquecedor y efectivo para los estudiantes.

RESULTADOS

El proyecto de innovación docente presentado se vislumbra como una iniciativa educativa de gran alcance. Además de fortalecer la comprensión conceptual y la habilidad de síntesis mediante la producción de contenido multimedia, se anticipa que esta metodología fomente un aprendizaje más activo y participativo. Los estudiantes, al asumir roles de investigadores y productores de conocimiento, desarrollarán competencias esenciales como la comunicación efectiva, tanto oral como escrita, y la capacidad de argumentación fundamentada. Este enfoque también promoverá el pensamiento crítico y la capacidad de evaluación entre pares, enriqueciendo el proceso de aprendizaje a través del intercambio de perspectivas y la colaboración académica. Asimismo, la experiencia en la utilización de tecnologías emergentes para la producción de podcasts no solo mejorará sus habilidades técnicas, sino que también los preparará para enfrentar los retos de un entorno profesional cada vez más digitalizado. En última instancia, se espera que este proyecto no solo fortalezca la formación académica de los estudiantes, sino que también impulse su desarrollo personal al fomentar la autonomía, la creatividad y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje continuo.

Además, para evaluar la efectividad de este método didáctico, se llevará a cabo una encuesta dirigida al alumnado, creadores y consumidores de los podcasts. Esta encuesta buscará recoger opiniones del impacto de este proyecto de innovación docente en el aprendizaje y motivación de los estudiantes. Los resultados obtenidos permitirán ajustar y mejorar la metodología, asegurando una experiencia educativa enriquecedora y efectiva. Mediante esta evaluación integral, se espera identificar fortalezas y áreas de mejora en el uso de podcasts y foros de discusión, fomentando una enseñanza más interactiva y adaptada a las necesidades del alumnado.

CONCLUSIONES

La originalidad de este proyecto reside en el fomento de un entorno digital en el que favorezca el aprendizaje en un doble sentido, por quienes crean el contenido de los podcasts y por quienes consumen dicho contenido. Los podcasts refuerzan el desarrollo de competencias de investigación y de las habilidades comunicativas ofreciendo mayores ventajas que las exposiciones orales tradicionales, debido a que los podcasts pueden ser reproducidos de forma ilimitada, en cualquier momento y lugar. Además, el foro de discusión complementa esta estrategia al fomentar la interacción, la colaboración y el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes. La combinación de podcasts como método de aprendizaje asincrónico y

los foros de discusión vinculados a estos, proporcionan un enfoque educativo flexible y efectivo que respeta los tiempos individuales de aprendizaje y fomenta la participación cuando los estudiantes se sienten preparados para participar en este foro. Esta metodología no solo mejora la comprensión y retención del material, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje a través de la interacción y colaboración entre los participantes.

REFERENCIAS

- Benítez Jerez, J; Santillán Sarmiento, A.R., y Beltrán Salazar, M.D (2023) Los podcasts y su importancia en la educación superior; una revisión documental. *Revista Científica De Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 1(2), 1- 8. doi:10.24133/recihys.v1i2.3215
- Boza Martínez, D., de la Herrán Ruiz-Mateos, S., Pastrana Sánchez, M.A., Y Pérez Medina, D. (2024). Nuevos formatos de entretenimiento para el aprendizaje: un podcast de derecho penal. In *Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario* (pp. 274-285). Dykinson.
- Gallego Jiménez, G., Milán Fitera, A., y Ríos Sánchez, N. M. (2023). Podcast en los Grados de Educación: “Maestros por el mundo”. *Aula De Encuentro*, 25(1), 157-178. doi:10.17561/ae.v25n1.7313
- García-Marín, D. (2019). La radio en pijama. Origen, evolución y ecosistema del podcasting español. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1), 181.
- Guevara, M.I. y Llano, F.A. (2023). Procesos de enseñanza-aprendizaje en red desde el uso del podcast en la escuela. Uniandes Episteme. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(3), 326-340.
- Gutiérrez Porlán, I. y Rodríguez Cifuentes, M. (2010). *Haciendo historia del podcast. Referencias sobre su origen y evolución. Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza.*
- Hernández López, M., Mendoza Jiménez, J., y Martín Álvarez, F. J. (2019). *El uso del podcast como herramienta educativa: la experiencia en la Universidad de La Laguna*. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14288/2.4%20El%20uso%20del%20podcast%20como%20herramienta%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Izuzquiza, F. (2019). *El Gran Cuaderno de Podcasting: Cómo crear, difundir y monetizar tu podcast*. Kailas Editorial.
- Jiménez Mariscal, L.M. y Luque Rojas, M.J. (2021). *Podcast como recurso educativo en educación superior. Convergencia entre educación y tecnología: Hacia un nuevo paradigma.*
- Laaser, W., Liliana Jaskiloff, S., y Rodríguez Becker, L. C. (2010). Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (23).
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- Loja-Gutama, B., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, C., y Erazo-Álvarez, J. (2020). Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. *Cienciamatria*, 6(3), 167-192. doi:10.35381/cm.v6i3.395
- Piñeiro Otero, T. (2012). Los podcast en la educación superior: Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 6
- Piñeiro-Otero, T. y Caldevilla Domínguez, D. (2011). Podcasting didáctico: Una aproximación a su uso en el ámbito de la universidad española. *SAPIENS*, 12(2), 14-30.

Romero Velásquez, I.F., García- Herrera, D.G., Érazo-Álvarez, C.A., y Érazo-Álvarez, J. C. (2020). Podcast como recurso didáctico para desarrollar habilidades comunicativas. *Episteme Koinonia: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(1), 355-375.

Sacoto Figueroa, F.K., Hermann Acosta, A., y Castro Salazar, A.Z. (2022). Podcast en la educación superior: estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje en Odontología. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 911-927.

Solano Fernández, I.M. y Sánchez Vera, M.M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139.

Terol-Bolínches, R., Pedrero-Esteban, L. M., y Pérez-Alaejos, M. (2021). De la radio al audio a la carta: la gestión de las plataformas de podcasting en el mercado hispanohablante. *Historia y Comunicación Social*, 26(2), 475-485.

CAPÍTULO 9

ADAPTACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE DIGITALIZACIÓN AGROALIMENTARIA: REQUISITOS FORMATIVOS EN EL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA

FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA,
MARÍA JOSÉ LÓPEZ SERRANO, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

La actividad agrícola está experimentando una profunda transformación digital que trae consigo grandes oportunidades de progreso en los ámbitos sociales, económicos y medioambientales. Desde el ámbito social, esta transformación tiene un impacto positivo al facilitar la creación de empleo en el sector y ofrecer oportunidades de desarrollo para aquellos con habilidades y conocimientos digitales. Además, contribuye a mejorar la calidad de vida en las zonas rurales al proporcionar acceso a servicios básicos como atención médica y educación a distancia, a la vez que aumenta la eficiencia en la aplicación de insumos agrícolas y reducir el consumo de energía (Hassoun et al., 2023; Kosior, 2018; MAPA y Cajamar, 2022).

Sin embargo, este contexto también genera importantes necesidades, especialmente en el ámbito educativo. La adopción de estas nuevas tecnologías requiere conocimientos y habilidades para manejar herramientas y sistemas digitales, como la automatización de tareas, el uso de sensores y la recopilación de datos para la toma de decisiones. Por ello, es fundamental promover la expansión de estas competencias digitales en todos los actores del sector agroalimentario, así como fomentar el desarrollo de programas de capacitación y actualización continua para los profesionales del sector, tanto en los agricultores como en los técnicos que asesoran a estos últimos. La mejora de la formación de los técnicos agroalimentarios tiene una importancia capital, lo que implica cambiar los actuales planes formativos de la educación reglada y no reglada, principalmente en el ámbito universitario (MAPA, 2019, 2022; MAPA y Cajamar, 2023; Mayor et al., 2022; Vărzaru, 2024).

Estudios previos demuestran que la actual plantilla de técnicos asesores de la actividad agrícola española no dispone de los conocimientos necesarios en materia de transformación digital para asesorar al sector agrícola. Este grupo de agentes presenta necesidades formativas particulares, entre otros, por la combinación que debe existir entre la recapitación formativa y el desempeño de la actividad profesional. Asimismo, los planes formativos destinados a capacitar a los alumnos de nuevo ingreso no cuentan con las competencias específicas necesarias para cubrir las demandas del sector. Concretamente, las titulaciones principales y secundarias de

este grupo de agentes están compuestas por titulaciones técnicas y especializadas la economía aplicada agrícola y en la gestión empresarial de organizaciones agroalimentarias (MAPA, 2019; MAPA y Cajamar, 2023; Scuderi et al., 2020).

En este contexto, es de gran importancia identificar las necesidades técnicas y económicas en materia de digitalización que deben aplicarse en los planes formativos universitarios, con el fin de mejorar la competencia digital tanto de los estudiantes recién ingresados como de los asesores ya formados. Por lo tanto, los objetivos establecidos en este capítulo de libro fueron los siguientes: (i) identificar los cambios que deben realizarse en los programas formativos universitarios de las titulaciones especializadas en el sector agrícola, para abordar las necesidades técnicas y económicas surgidas a raíz de la transformación digital en la educación de los estudiantes de nuevo ingreso y de los ya egresados; (ii) profundizar en el conocimiento del formato y las características de la formación que resultan más interesantes para los ya egresados, considerando la especificidad de la formación de estos agentes. Para lograr esto, en primer lugar, se presenta la metodología utilizada en este trabajo. En segundo lugar, se exponen los resultados del trabajo. Por último, se presentan las conclusiones obtenidas.

MÉTODO

La capacitación de los agentes de la cadena de valor agroalimentaria se ha calificado como un obstáculo y un elemento habilitador a la vez. Esto se debe a que los agentes, entre donde se encuentran los asesores; suelen mostrar una baja capacitación. Sin embargo, la mejora de las competencias formativas de estos agentes permite sobrepasar muchas de las barreras. Para cumplir con los objetivos planteados en este trabajo, se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura cualitativa. Este procedimiento implica sintetizar las evidencias disponibles sobre la determinación de las nuevas necesidades formativas resultantes de la digitalización del sector agroalimentario en los planes de formación de los nuevos consultores en este ámbito, así como la capacitación adicional para los asesores ya formados. La razón de realizar esta revisión sistemática radica en la incertidumbre que existe en torno a la formación de estos agentes, debido al rápido progreso y ambiente cambiante que trae consigo la digitalización del sector agrícola. Este procedimiento es recomendado para estudios que pretenden reducir la incertidumbre en torno a una temática (Sobrido Prieto & Rumbo-Prieto, 2018). Para llevar a cabo este trabajo, se utilizaron los documentos publicados por el Observatorio de la Digitalización del Sector Agroalimentario del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (ODSA). El ODSA es una entidad de referencia a escala nacional en el ámbito de la digitalización agroalimentaria, y han analizado la evolución de los programas de formación agroalimentarios de los alumnos universitarios de nuevo ingreso y de los ya egresados, a través de encuestas

realizadas a profesionales y diversos especialistas del sector (MAPA, 2024; MAPA y Cajamar, 2023). Los resultados de este trabajo se presentan en forma de infografías.

Cabe destacar que los resultados de este trabajo se desean aplicar a la docencia del área de Economía Aplicada de la asignatura "Modelo Intensivo de Producción Hortícola de Almería" del Máster en Horticultura Mediterránea bajo invernadero de la Universidad de Almería (UAL, 2023). Los conceptos económicos son de vital relevancia para los futuros asesores de la agricultura, por lo que es necesario implementar las nuevas demandas que trae consigo el proceso de digitalización. El equipo docente desea incorporar las demandas del sector en su oferta formativa. Los resultados que se mostrarán a continuación también son aplicables a otras asignaturas del área de Economía Aplicada.

RESULTADOS

Los resultados de este trabajo se han estructurado en dos grandes secciones. En primer lugar, se presentan los cambios que son necesarios implementar en los planes de formación universitarios de los alumnos de nuevo ingreso. En segundo lugar, se exponen los cambios a realizar en los planes de formación de los consultores ya egresados.

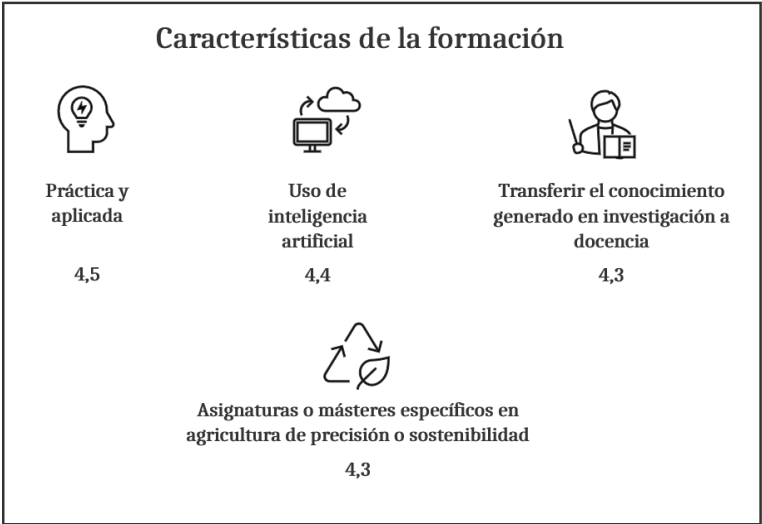
Planes formativos universitarios de los alumnos de nuevo ingreso

La digitalización trae consigo una gran diversidad de cambios, entre ellos, se encuentra la necesidad de modificar la formación de los consultores recién egresados de sus respectivas carreras técnicas y económicas en la universidad. El objetivo principal de estos cambios es garantizar que los consultores de nuevo ingreso estén preparados para satisfacer las demandas del nuevo mercado laboral.

Un grupo de casi cincuenta expertos en digitalización agroalimentaria, que incluye investigadores, profesores universitarios, empresarios y representantes de Organizaciones Profesionales Agrícolas (OPAs), defendió la necesidad de ampliar la formación práctica y aplicada en sistemas de inteligencia artificial en los planes de estudio de los estudiantes de nuevo ingreso. Esto implica aumentar las competencias específicas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) tanto en asignaturas técnicas como económicas de las carreras de Ingeniería Agrícola, Ingeniería de Montes y en el Máster habilitante de Ingeniería Agronómica, así como en los másteres especializados en economía agroalimentaria o gestión de la actividad agroalimentaria. No obstante, la expansión del uso de sistemas de inteligencia artificial (IA) puede llevar un incremento de costes, ya que se requiere sufragar el costo de las licencias formativas de muchos de los programas de IA especializados en la actividad agroalimentaria. Adicionalmente, las OPAs también exploran la posibilidad de crear una asignatura de prácticas específicas en el sector Agrifood Tech.

Por otro lado, el OSDA recomienda que el aprendizaje en el uso de sistemas inteligentes se centre en el análisis de los datos generados en las empresas agroalimentarias. El cómo abordar este análisis es una cuestión de relevancia para obtener los beneficios de las nuevas tecnologías digitales en las unidades productivas (Figura 1).

Figura 1. Características que deben implementar los planes de formación de las disciplinas agroalimentarias destinados a alumnos de nuevo ingreso



Nota: La numeración indica una escala de Likert con graduación de 1 a 5

Fuente: Elaboración propia a partir del Observatorio de la Digitalización del Sector Agroalimentario Español (MAPA y Cajamar, 2023)

Además, las personas consultadas por el OSDA señalan la urgente necesidad de transferir el conocimiento generado por el personal docente universitario en investigación a la enseñanza, dado que muchos centros universitarios españoles son líderes a nivel mundial en temas de transición digital agroalimentaria. Sin embargo, la falta de flexibilidad en los cambios de los programas docentes puede retrasar la implementación de las modificaciones necesarias en los planes de estudio.

Finalmente, se destaca la importancia de implementar asignaturas o másteres específicos en agricultura de precisión y en el análisis de la sostenibilidad del sector agroalimentario desde el punto de vista económico, social y medioambiental en los futuros planes de formación. De ahí que la literatura internacional destaque la importancia de analizar y mejorar estas tres dimensiones de la sostenibilidad, en combinación con la transformación digital (Castillo-Díaz et al., 2023). Por ende, es necesario desarrollar planes formativos que combinen conocimientos técnicos y económicos para abordar este tema de manera efectiva.

Planes formativos de los alumnos ya egresados

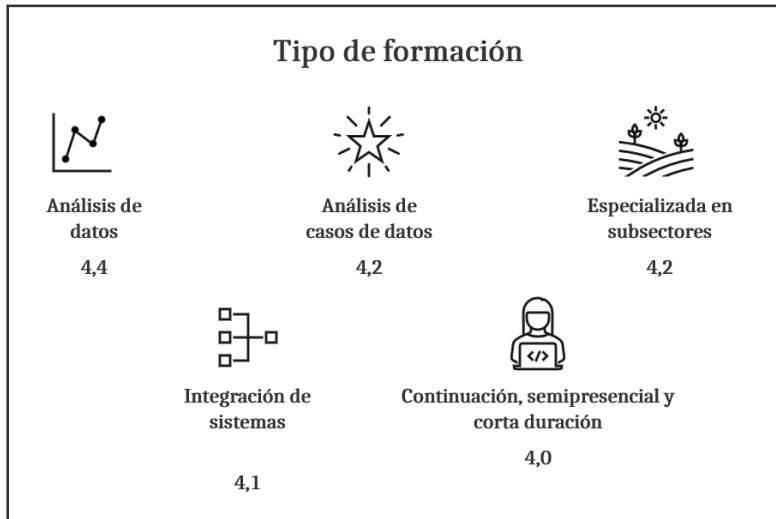
Otra cuestión de relevancia es mejorar la formación académica en TIC de los consultores ya graduados. Esto se debe a que gran parte de los asesores técnicos-económicos de las empresas agrícolas llevan más de una década en el ejercicio de su profesión, por lo que la rápida expansión de las TIC en el sector hace necesario que los consultores se reciclen y se capaciten en esta área.

Características de los planes de formación

Las opiniones de los expertos consultados por el ODSA fueron concluyentes. El tratamiento de los datos generados por las empresas agropecuarias debe ser el principal aspecto a incluir en los planes formativos de capacitación de los técnicos. El análisis de los datos recolectados en las empresas agroalimentarias, como ya se ha mencionado anteriormente, es una cuestión de gran importancia.

La diferencia entre los perfiles de los alumnos de nuevo ingreso y aquellos que ya están formados hace que la metodología de formación deba ser distinta. Para este último grupo de profesionales, se recomienda centrarse en el análisis de casos de éxito. Por lo tanto, la reformulación de los planes formativos requiere conocer las empresas que han tenido mayor éxito con la implementación de productos y servicios digitales. Además, la formación de los consultores ya formados debe adaptarse a la actividad en la que son especialistas (Figura 2).

Figura 2. Tipo de formación recomendada para los asesores agrícolas ya egresados



Nota: La numeración indica una escala de Likert con graduación de 1 a 5

Fuente: Elaboración propia a partir del Observatorio de la Digitalización del Sector Agroalimentario Español (MAPA y Cajamar, 2023)

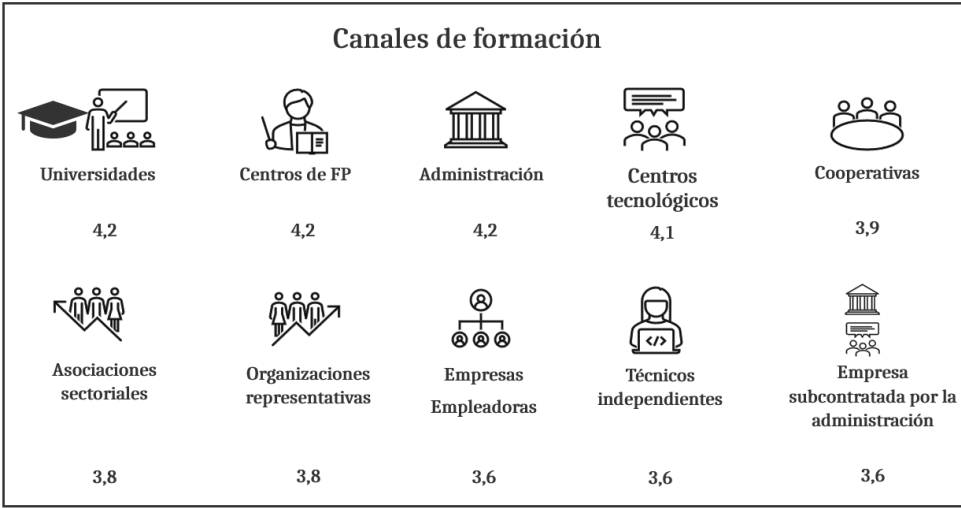
Formatos y vías de formación

La necesaria conciliación entre la formación de los asesores ya capacitados y su trabajo profesional debe tener en cuenta sus necesidades. Por lo tanto, se sugiere que la formación dirigida a estos profesionales sea continua, semipresencial y de corta duración para facilitar la conciliación.

En cuanto a la formación, según el ODSA, se sugiere que sea liderada por las universidades, seguida por la administración y los centros de formación profesional. En este sentido, es de gran interés impulsar iniciativas como el Centro de Competencias del MAPA, impulsado por la administración nacional y coordinado por diversas universidades españolas en colaboración con la entidad pública (Resolución de 4 de noviembre de 2022).

Por otro lado, las recomendaciones del ODSA también establecen que los centros tecnológicos, cooperativas, asociaciones sectoriales, organizaciones representativas y empresas empleadoras deben estar involucrados. Finalmente, la recapacitación formativa de los consultores ya formados requiere de la colaboración de todos los agentes implicados. Por lo tanto, a la hora de reformular y establecer planes formativos, es necesario contar con el consenso de todos los actores (Figura 3).

Figura 3. Canales de formación recomendados para los asesores agroalimentarios egresados



Nota: La numeración indica una escala de Likert con graduación de 1 a 5

Fuente: Elaboración propia a partir del Observatorio de la Digitalización del Sector Agroalimentario Español (MAPA y Cajamar, 2023)

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La digitalización agroalimentaria trae consigo una multitud de cambios en la producción y transformación de alimentos. En este sentido, se resalta la importancia de transformar la actual formación de los consultores de nuevo ingreso y la reeducación de los ya egresados. Se observa que estos dos grupos de estudiantes tienen diferentes necesidades formativas, y los centros universitarios son actores clave en ambos casos. Los resultados obtenidos son de especial relevancia para su implantación en la docencia del área de Economía Aplicada de la asignatura “Modelo Intensivo de Producción Hortícola de Almería” del Máster en Horticultura Mediterránea bajo invernadero de la Universidad de Almería. Aunque también son válidos para la docencia del área de Producción Vegetal de la Universidad de Almería.

La formación actual de los alumnos de nuevo ingreso debe complementarse con capacitación práctica y aplicada, especialmente en sistemas de IA. Para esto, es necesario que los centros universitarios adquieran más licencias de estos sistemas para poder utilizarlos en las asignaturas técnicas y económicas. Además, se sugiere la posibilidad de aumentar la formación práctica en empresas del sector tecnológico Agrifood Tech.

En cuanto a los planes de formación para los alumnos ya egresados, se debe fomentar la capacitación en el análisis de datos novedosos e innovadores. También es importante dar importancia al estudio de casos de éxito en actividades específicas, ya que los consultores se especializan en diferentes subsectores. En términos de modalidad de formación, esta debería ser continua, semipresencial y de corta duración, y debe ser impulsada por los centros universitarios.

Las futuras líneas de investigación deben centrarse en el desarrollo de asignaturas y titulaciones específicas, como másteres, que se enfoquen en la digitalización del sector agroalimentario. Además de identificar las preferencias de formación de los consultores.

REFERENCIAS

- Castillo-Díaz, F.J., Belmonte-Ureña, L.J., Batlles-de-laFuente, A., y Camacho-Ferre, F. (2023). Strategic evaluation of the sustainability of the Spanish primary sector within the framework of the circular economy. *Sustainable Development*, 32(4). doi: 10.1002/sd.2837
- Hassoun, A., Marvin, H.J.P., Bouzembrak, Y., Barba, F.J., Castagnini, J.M., Pallarés, N., ... Regenstein, J.M. (2023). Digital transformation in the agri-food industry: recent applications and the role of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 7. doi: 10.3389/fsufs.2023.1217813
- Kosior, K. (2018). Digital Transformation in the Agri-Food Sector – Opportunities and Challenges. *Annals of the Polish Association of Agricultural and Agribusiness Economists*, XX(2), 98–104. doi: 10.5604/01.3001.0011.8122

MAPA (2019). *Estrategia de Digitalización del Sector Agroalimentario y Forestal y del Medio Rural (Ministerio)*. Recuperado de: <https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/planes-estrategias/estrategia-digitalizacion-sector-agroalimentario/>

Resolución de 4 de noviembre de 2022, de la Dirección General de Desarrollo Rural, Innovación y Formación Agroalimentaria, por la que se publica el Convenio con la Universidad de Córdoba y la Universidad Politécnica de Madrid, para la realización de forma. *Boletín Oficial Del Estado*, 13249, 101239–101266. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/11/11/pdfs/BOE-A-2022-18543.pdf>

MAPA (2024). *Actuaciones en ejecución de la Estrategia de Digitalización del Sector Agroalimentario y Forestal y Medio Rural*. Recuperado de: <https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/innovacion-medio-rural/digitalizacion/plan.aspx>

MAPA y Cajamar (2022). *Diagnóstico inicial del estado de la transformación digital del sector agroalimentario español*. Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación y Cajamar.

MAPA y Cajamar (2023). *Agroalimentario Análisis de necesidades y oportunidades asociadas a la digitalización del sector agroalimentario español*. Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación y Cajamar.

Mayor, L., Lindner, L.F., Knöbl, C.F., Ramalho, A., Berruto, R., Sanna, F., ... Busato, P. (2022). Skill Needs for Sustainable Agri-Food and Forestry Sectors (I): Assessment through European and National Focus Groups. *Sustainability (Switzerland)*, 14(15). doi: 10.3390/su14159607

Scuderi, A., La Via, G., Timpanaro, G., y Sturiale, L. (2020). Current and future opportunities of digital transformation in the agrifood sector. *CEUR Workshop Proceedings*, 2761, 317–326.

Sobrido, M. y Rumbo-Prieto, J.M. (2018). The systematic review: Plurality of approaches and methodologies. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387–393. doi: 10.1016/j.enfcli.2018.08.008

UAL (2023). *Guía Docente Curso 2023/2024: Modelo Intensivo de Producción Hortícola de Almería*. Universidad de Almería.

Värzaru, A.A. (2024). Unveiling Digital Transformation: A Catalyst for Enhancing Food Security and Achieving Sustainable Development Goals at the European Union Level. *Foods*, 13(8). doi: 10.3390/foods13081226

CAPÍTULO 10

BASES DE DATOS Y FUENTES OFICIALES PARA SU USO EN DOCENCIA DEL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA: NECESIDADES DE LAS DISCIPLINAS AGROALIMENTARIAS

FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA,
MARÍA JOSÉ LÓPEZ SERRANO, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

Hoy en día existe un elevado índice de abandono durante el primer año académico universitario. Según el Ministerio de Universidades, el 18,68 % de los estudiantes de grado abandonan sus estudios en dicho primer año, mientras que la tasa de cambio de estudios se sitúa en el 7,03 %. En cuanto a los másteres, estas tasas se sitúan en el 9,8 % y el 1,16 %, respectivamente (MIU, 2024). La bibliografía previa indica que la desmotivación de los estudiantes causada por los métodos de enseñanza tradicionales, donde existe poca o nula interacción entre los alumnos y el profesor, puede ser una de las causas. Este hecho puede llevar a los estudiantes a un estado de frustración debido al ambiente poco dinámico y la falta de oportunidad para expresar su opinión y desarrollar un pensamiento crítico, lo que aumenta su deseo de abandonar sus estudios universitarios (Kusurkar et al., 2011; Navarro et al., 2014; Pires et al., 2021; Tortorella y Cauchick-Miguel, 2018).

En este contexto, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) emergen como una novedad capaz de dinamizar el ambiente generado en las clases. Así, las TIC ofrecen a los profesores numerosas herramientas para estimular el flujo de enseñanza-aprendizaje, ya que se han observado incrementos significativos en el rendimiento académico de los alumnos en investigaciones anteriores. De ahí que sean consideradas como unas herramientas capaces de combatir la elevada tasa de abandono académico. Un ejemplo de esto es que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) respalda el uso de las TIC para alcanzar eficazmente los principios de competitividad, diversidad y movilidad, ante los beneficios que se pueden obtener con ellas (Bajón y Rodríguez, 2020).

Actualmente, las TIC se caracterizan por ser instrumentos colectivos con los que se permite generar un entorno digital en el que gestionar, administrar y guardar información en la red, lo que generan grandes posibilidades en el entorno docente. Sin embargo, el empleo de las TIC requiere de la capacitación específica por parte del cuerpo docente, pues puede requerir de un conocimiento clave para el buen uso. Además de tener los conocimientos necesarios para adaptar estas TIC a las metodologías docentes empleadas, pues desde el COVID-19, existe un avance

significativo en la implementación de TIC en docencia (Martos-Martínez et al., 2023; Srinivasan et al., 2021; Xie et al., 2020).

En la actualidad, se ha producido una expansión de los procesos de aprendizaje a través de metodologías virtuales e híbridas. Sin embargo, en los últimos años, ha aumentado la importancia de la multimodalidad en los entornos universitarios (Blikstein y Worsley, 2016; Xie et al., 2020). Este tipo de enseñanza tiene la capacidad de mejorar significativamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes mediante el empleo de TIC. De ahí que la docencia en formato híbrido se defina como un enfoque que combina la enseñanza tradicional, con una reducción de las horas presenciales, y la virtualidad, aprovechando diferentes recursos tecnológicos para facilitar la enseñanza. Estas metodologías docentes facilitan la organización de los materiales, y permiten la participación de los estudiantes sin limitaciones físicas o temporales (Almusaed et al., 2023; Kozlova y Pikhart, 2021; Olapiriyakul y Scher, 2006) y, junto con las TIC, brindan respuestas a las demandas del EEES en cuanto a la calidad educativa (Bajón y Rodríguez, 2020).

Además, el uso de TIC facilita aún más la calidad de la enseñanza en estudios multidisciplinarios, que incluyen a alumnos que pueden no haber adquirido previamente los conceptos más básicos de las asignaturas (Awais, 2023; Pérez-Aldeguer y Akombo, 2019; van Dorresteijn et al., 2024). Por ejemplo, el área de Economía Aplicada de la Universidad de Almería imparte docencia en múltiples grados y másteres de ingeniería o medioambientales. Dada la especialización productiva del entorno económico del lugar, los estudios aplicados al sector agroalimentario son uno de ellos. En este sentido, algunos de los docentes tienen que enfrentarse a transmitir conocimientos a alumnos que pueden no tener claros conceptos más básicos de la micro o macroeconomía, por lo que pueden requerir del apoyo de fuentes oficiales tanto para el trabajo autónomo como para la docencia presencial. Además, de potenciar el uso de bases de datos para conocer la evolución del sector y, a su vez, dinamizar las clases docentes.

Existen diversas actividades que permiten mejorar el aprendizaje del alumnado en la docencia en formato híbrido. Concretamente, este trabajo se enfoca exclusivamente en el empleo de bases y fuentes de información oficiales relacionadas con el área de Economía Aplicada del Departamento de Economía y Empresa en la asignatura de Modelo Intensivo de Producción Hortícola de Almería. Aunque pueden ser utilizadas en otras asignaturas del área de economía aplicada del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Almería. Para lograr esto, el presente trabajo comienza con un apartado de metodología, donde se muestran las bases de datos que pueden utilizarse para la asignatura mencionada anteriormente. A continuación, se presenta un apartado de resultados que se derivan de la

implementación de estas bases de datos en la formación híbrida en el contexto universitario. Por último, se incluye un apartado con las conclusiones de este trabajo.

MÉTODO

Este capítulo de libro se encuentra especializado en identificar las principales bases de datos y fuentes de información más relevantes desde el punto de vista académico, para su uso en la formación híbrida. Este trabajo está adaptado a las necesidades docentes del área de Economía Aplicada del Departamento de Economía y Empresa, específicamente para la asignatura Modelo Intensivo de Producción Hortícola de Almería del Máster en Horticultura Mediterránea bajo Invernadero (UAL, 2024). Sin embargo, pueden ser empleadas en otras asignaturas del área de Economía Aplicada del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Almería en el que su aplicación sea de utilidad.

Resalta la amplia disponibilidad de recursos que pueden servir como fuentes de información y que permiten la descarga de datos. Sin embargo, no todas las bases de datos y fuentes de información son adecuadas para abarcar todos los temas y unidades. Esto se debe a que algunas están especializadas en mostrar parámetros específicos o están enfocadas en territorios o subsectores particulares de la agricultura o de la industria agroalimentaria.

El procedimiento aplicado en este trabajo se ha basado en realizar una búsqueda de los términos más relevantes en cada tema de la asignatura. Posteriormente, se ha llevado a cabo un estudio de las bases de datos y fuentes de información disponibles de forma gratuita en internet. Además, un criterio fundamental en este estudio ha sido el hecho de que los materiales debían estar disponibles sin costo, para que los estudiantes no tengan que incurrir en gastos adicionales.

Una vez que se ha realizado la identificación de los recursos necesarios, el equipo de docentes de la asignatura ha creado prácticas docentes en las cuales la unidad temática se apoya en los recursos identificados para beneficiar el trabajo independiente del estudiante. De esta forma, se elaboraron enunciados con los siguientes objetivos: (i) la búsqueda de indicadores simples o compuestos, (ii) la evaluación de los recursos proporcionados y (iii) el cálculo de indicadores compuestos para obtener índices que permitan la toma de decisiones en los negocios agroalimentarios.

RESULTADOS

La formación universitaria en formato híbrido ha reportado diversos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, mediante la incorporación de nuevas tecnologías digitales en el aula se han obtenido resultados muy satisfactorios. Por lo tanto, es de gran interés identificar protocolos docentes

fundamentados en la implementación de la enseñanza híbrida. Esto permite a los estudiantes superar la limitación de la presencialidad, pudiendo aplicar un formato híbrido, especialmente cuando tienen poco tiempo disponible debido a su ejercicio profesional. Además, se logra una mayor dinamización de los contenidos docentes, lo que contribuye a reducir la tasa de abandono universitario.

El uso de bases de datos digitales y oficiales es fundamental en la docencia y especialmente adecuado para la formación híbrida. Es prioritario que todas las bases de datos estén disponibles de forma gratuita con el fin de garantizar que los estudiantes no tengan que incurrir en costes adicionales durante su proceso de aprendizaje. A través de las bases de datos presentadas en este capítulo del libro (Tabla 1), los estudiantes pueden analizar el estado económico de la producción agrícola, desde una escala mundial hasta una escala específica del modelo productivo evaluado: la agricultura bajo invernadero de Almería. Asimismo, se promueve que los estudiantes realicen análisis de coste-beneficio para determinar la rentabilidad media del sistema productivo estudiado, ya que la bibliografía previa indica que, en algunos casos, puede existir una falta de formación en este ámbito, por lo que es necesario impulsarla. De hecho, se trata de una actividad especialmente relevante, ya que en un futuro cercano los estudiantes de máster podrían tener que asesorar a los productores agrícolas en la gestión económica de sus explotaciones, así como enfrentarse a la tarea de realizar informes de valoración de pérdidas de cosechas para la resolución de litigios.

Finalmente, si se realiza un análisis de los datos de las encuestas de calidad docente de la asignatura, se identifica que existe un gran respaldo por parte de los alumnos en las prácticas docentes empleadas. La opinión positiva de los estudiantes se fundamenta en que los contenidos, bases de datos y fuentes oficiales pueden ser útiles en su ejercicio profesional, además de dinamizar tanto el trabajo autónomo de los estudiantes como el trabajo en clase. Adicionalmente, los estudiantes también indican que les es de gran ayuda conocer el proceso de descarga de los datos y el procedimiento de cálculo de los indicadores, para entender los posibles sesgos que puedan existir en los mismos. En este sentido, se destaca que los resultados obtenidos son similares a los realizados en otros trabajos que han evaluado la aplicabilidad de bases de datos y fuentes oficiales a otras asignaturas del área de Economía Aplicada del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Almería.

Tabla 1. Bases de datos y fuentes oficiales útiles en la asignatura Modelo Intensiva de Producción Hortícola de Almería del Máster en Horticultura Mediterránea bajo Invernadero

Bases de datos	Parámetros	Fuente
FAOSTAT	Valor de la producción hortícola a escala mundial por país	(FAO, 2024)
	Producción hortícola a escala mundial por país	
	Comercio agroalimentario exterior a escala mundial por país	
Banco Mundial	PIB generado por la agricultura, silvicultura y pesca a escala mundial por país	(Banco Mundial, 2024)
EUROSTAT	Valor de la producción hortícola de la Unión Europea por Estado miembro	(EUROSTAT, 2024)
	Producción hortícola de la Unión Europea por Estado miembro	
	Comercio agroalimentario exterior de la Unión Europea por Estado miembro	
	PIB agrícola de la Unión Europea por Estado miembro	
	Empleo del sector agrícola	
Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Anuario de Estadística	Valor de la rama agraria	(MAPA, 2024)
	Valor de la producción vegetal	
	Valor de la producción hortícola de España	
DataComex	Producción hortícola de España	(MINECO, 2024)
	Comercio agroalimentación exterior español	
Instituto Nacional de Estadística	Censo Agrario: estructura de las explotaciones agrícolas	(INE, 2024)
	Valor Añadido Bruto de la agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	
	Empleo agrícola	
Observatorio de Precios y Mercados de la Junta de Andalucía	Precio medio de las hortalizas bajo invernadero	(Junta de Andalucía, 2024)
	Rendimiento de cosecha medio de las hortalizas bajo invernadero	
	Costes de producción de las hortalizas bajo invernadero	

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El equipo docente de la asignatura identifica las bases de datos y fuentes oficiales como una oportunidad para mejorar la calidad de la docencia en formato híbrido. En este tipo de modelo docente se requieren materiales de apoyo para fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes, además de favorecer la adquisición de competencias en nuevas tecnologías digitales.

En este trabajo se presentan diversos recursos que son útiles para que los alumnos conozcan desde el estado económico de la agricultura mundial hasta el modelo de producción agrícola que se aborda en la asignatura. Además, los materiales ofrecen diferentes tipos de indicadores que pueden ser utilizados por los alumnos para la resolución de problemas de alto interés profesional como los análisis de coste beneficio. Estos últimos valoran positivamente el empleo de este tipo de recursos en la docencia, indicando que es un formato que favorece el dinamismo de la asignatura. Por tanto, los resultados obtenidos en este trabajo son esperanzadores desde el punto de vista docente, pues fundamentan la continuidad de este tipo de proceso docente, al promover un mayor compromiso por parte de los estudiantes y un mejor ánimo para enfrentar la asignatura. A pesar de ello, para seguir mejorando los resultados docentes en este sentido, es necesario continuar el proceso de identificación de bases de datos fiables, especialmente aquellas que se actualicen con mayor frecuencia con el fin de obtener una mejora en la calidad de la docencia.

Este estudio no está exento de limitaciones, aunque contribuye significativamente al conocimiento. En primer lugar, se identifica una falta de estudios similares realizados en otras universidades distinta a la Universidad de Almería que permitan comparar los resultados. Por tanto, es necesario realizar otros análisis similares en asignaturas semejantes para poder evaluar la efectividad de prácticas similares. En cuanto a las futuras líneas de investigación, estas deberían centrarse en aumentar la cantidad de bases de datos y fuentes oficiales aplicables a la asignatura con el fin de potenciar su utilidad y complementar las actuales vías oficiales de formación.

REFERENCIAS

- Almusaed, A., Almssad, A., Yitmen, I., y Homod, R.Z. (2023). Enhancing Student Engagement: Harnessing “AIED”’s Power in Hybrid Education—A Review Analysis. *Education Sciences*, 13(7). doi: 10.3390/educsci13070632
- Awais, A. (2023). Leadership in Online Education: A Scoping Review. *Electronic Journal of E-Learning*, 21(4), 335–352. doi: 10.34190/ejel.21.4.3072
- Bajón, M.T.F. y Rodríguez, I.V. (2020). Retos y tendencias de la investigación Hispano-Mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación. En *Retos y tendencias de la investigación Hispano-Mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767223&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767223>
- Blikstein, P. y Worsley, M. (2016). Multimodal Learning Analytics and Education Data Mining: using computational technologies to measure complex learning tasks. *Journal of Learning Analytics*, 3(2), 220–238. doi: 10.18608/jla.2016.32.11

European Commission (2010). New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. *European Commission*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/focus/focus2043_en.htm

Kozlova, D. y Pikhart, M. (2021). The use of ICT in higher education from the perspective of the university students. *Procedia Computer Science*, 192, 2309–2317. doi: 10.1016/j.procs.2021.08.221

Kusurkar, R.A., Croiset, G., y Ten Cate, T.J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical Teacher*, 33(12), 978–982. doi: 10.3109/0142159X.2011.599896

Martos-Martínez, A., Simón-Márquez, M., Molero-Jurado, J., y Pérez-Fuentes, M. (2023). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevas Tendencias para el Cambio en la Enseñanza Superior*. Editorial Dykinson.

MIU (2024). *Indicadores de rendimiento académico*. Recuperado de: <https://www.universidades.gob.es/indicadores-de-rendimiento-academico/>

Navarro, J., Canaleta, X., Vernet, D., Solé, X., Jiménez, V., y Costa, N. (2014). Motivación, desmotivación, sobremotivación, y daños colaterales. En *Actas de Las XX Jornadas de La Enseñanza Universitaria de La Informática (JENUI)* (pp. 467–474). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Olapiriyakul, K. y Scher, J.M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *Internet and Higher Education*, 9(4), 287–301. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.08.001

Pérez-Aldeguer, S. y Akombo, D.O. (2019). *Research, technology and best practices in education*. Adaya Press.

Pires, L., Santero-Sánchez, R., y Macías, C. (2021). School failure in the region of madrid (Spain): An approximation through diagnostic assessment in 2019. *Sustainability (Switzerland)*, 13(17). doi: 10.3390/su13179895

Sánchez-Rivas, E., Colomo-Magaña, E., y Ruiz-Palmero, J. (2022). La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación. En *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación*. Octaedro. doi: 10.36006/16352

Srinivasan, S., Antonio, J., Ramos, L., y Muhammad, N. (2021). education sciences A Flexible Future Education Model — Strategies Drawn from Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(9), 557.

Tortorella, G. y Cauchick-Miguel, P. (2018). Combining traditional teaching methods and PBL for teaching and learning of lean manufacturing. *IFAC-PapersOnLine*, 51(11), 915–920. doi: 10.1016/j.ifacol.2018.08.465

UAL (2024). *Máster en Horticultura Mediterránea bajo Invernadero*. Recuperado de: <https://www.ual.es/estudios/masteres/presentacion/calidad/7078>

Van Dorresteijn, C., Fajardo-Tovar, D., Pareja Roblin, N., Cornelissen, F., Meij, M., Voogt, J., y Volman, M. (2024). What Factors Contribute to Effective Online Higher Education? A Meta-Review. En *Technology, Knowledge and Learning*. Springer Netherlands. doi: 10.1007/s10758-024-09750-5

Xie, X., Siau, K., y Fiona-Hoon, F. (2020). COVID-19 pandemic – online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 175–187.

CAPÍTULO 11

CHINESE EXPERIENCE IN LEGAL EDUCATION INNOVATION IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

YUMEI NAN Y SIYI CHEN
Law School, Wuhan University, China

INTRODUCTION

After more than 60 years of rapid development, artificial intelligence has entered the stage of technological application and exploration from the initial conceptual design stage(Sun & Wang, 2019, p.25).Cloud computing, the Internet of Things, big data and other technologies have promoted the development of finance, logistics, education and other industries, including, of course, the legal education industry(Liu, 2022). At the same time, while intelligent driving, artificial intelligence creation and other technologies bring us convenience, they also cause new legal disputes such as artificial intelligence infringement disputes and artificial intelligence copyright disputes. In the new era, jurisprudence must respond to the new legal relations arising under the new production relations, and legal education, as a basic project to train legal talents, should actively innovate to cope with the challenges. In order to cope with the opportunities and challenges brought by artificial intelligence to legal education, China as early as the "New generation of Artificial intelligence Development Plan" released in July 2017, prospectively put forward a new plan of "artificial intelligence +X" composite professional training model (Liu, 2020, p.91). Subsequently, in October 2018, the Ministry of Education and the Central Political and Legal Commission jointly issued the Opinions on Adhering to the Implementation of the Outstanding Legal Talents Education and Training Plan 2.0, proposing to promote the development of "Internet + Legal education". In February 2023, the General Office of the CPC Central Committee and The General Office of the State Council issued Opinions on Strengthening Legal Education and legal theory research in the New Era, which also indicated that it should "adapt to the new form and new requirements of 'Internet + education' Internet + education, and innovate education and teaching methods and means." This paper makes a comprehensive review of the innovative practice of legal education in the era of artificial intelligence in China's top law universities, summarizes common rules, and shares China's practical experience in legal education innovation under the background of artificial intelligence with international colleagues.

METHOD

This paper investigates the practical experience of legal education innovation in China under the background of artificial intelligence with empirical research method. The educational reform carried out by universities with high quality of law can better reflect the domestic reform experience. The top 14 universities of soft law (2024) in China in 2024 are selected as data samples, which can be further subdivided into comprehensive universities and political science and law universities. The methods of collecting data in this study include searching the official website of the sample universities, the papers of the knowledge network, the public accounts of the sample universities, etc. Through the integrated analysis of the collected information of colleges and universities, the theoretical elaboration of the condensed Chinese experience.

RESULTS

Comprehensive colleges and universities of political science and law will show some differences in the setting of legal education models. Therefore, the following lists the characteristics of the innovation of legal education models in 14 colleges and universities under the background of artificial intelligence in the form of table classification of comprehensive colleges and universities of political science and law, and points out the advantages and characteristics of various colleges and universities in carrying out the cultivation of artificial intelligence rule of law talents at this stage.

1. In the innovation of legal education in the era of artificial intelligence, the colleges of Political science and law highlight the advantages and characteristics of the law major, and promote the characteristic courses of artificial intelligence + law by setting up secondary disciplines and characteristic courses. For example, Southwest University of Political Science and Law has set up the "Artificial Intelligence Law School", offering artificial intelligence + law courses such as intelligent legal services; Set up artificial intelligence law experimental class; Set up two disciplines of artificial intelligence law; Southwest University of Political Science and Law Artificial Intelligence Law School and Fuyun Technology "Chongqing Joint Training Base for Master of Law graduates". East China University of Political Science and Law has set up a second-level discipline of "Intelligent Law", with the direction of artificial intelligence law. China University of Political Science and Law has established a Law Research Center for Big Data and Artificial Intelligence, offering courses such as "Legal Literature Retrieval and Thesis Writing in the Era of Big Data" and "Administrative Law Case Study in the Context of Judicial Big Data" for undergraduates. Law virtual simulation experiment teaching. Zhongnan University of Economics and Law offers the major of Digital Law.

It can be seen that political science and law colleges break through the traditional legal education path by virtue of their excellent law teachers and have the courage to explore innovative ways of legal education in the era of artificial intelligence. However, due to the small scale of their colleges and universities and the lack of artificial intelligence major to support them, there are fewer innovative modes compared with other colleges and universities.

2. Compared with universities of political science and law, comprehensive universities have richer resources in the field of artificial intelligence, and have carried out more forms of innovation in the mode of legal education + artificial intelligence.

First of all, Peking University, Tsinghua University and other schools have made full use of the superiority of the artificial intelligence discipline foundation of the university, on this basis to further develop artificial intelligence law, and set up artificial intelligence law laboratories and research institutes. Peking University opened a legal artificial intelligence lab; Held "Law, Big Data, Artificial Intelligence series General Lectures" and invited relevant experts to give speeches; Offer courses such as Introduction to artificial intelligence law; And work with Peking University Magic weapon to build a legal artificial intelligence laboratory. Tsinghua University has set up the Intelligent Rule of Law Research Institute, and students have spontaneously formed the students' future "intelligent law" interest team, and the "Lotus Pond Moon Talk" series of tea parties jointly conducted by THUIAIL and iLAW teams; Set up AI teaching assistants. Shanghai Jiao Tong University founded Intelligent Court Research Institute and Intelligent Judicial Laboratory; Held an artificial Intelligence Governance and Law Research center.

Secondly, some comprehensive universities can introduce artificial intelligence as a notification course in the classroom, so that law students can also have the foundation of artificial intelligence subjects, such as Zhejiang University and Nanjing University. Zhejiang University offers a Digital Rule of Law excellence class for undergraduate freshmen. The professional courses will realize the diversified training of law major courses, artificial intelligence modules, practical courses and internationalization modules. Hold a special forum on law and artificial intelligence. Offer general courses on artificial intelligence. Nanjing University offers general courses on artificial intelligence for all undergraduates; The law school holds seminars on artificial intelligence; Digital court virtual simulation experiment; A university-enterprise joint research center on intelligent justice and artificial intelligence was established. Sichuan University has launched an online course on artificial intelligence and law.

In addition, some universities, such as Wuhan University and Nanjing University, directly use artificial intelligence as a tool and respectively launch digital court virtual

simulation experiments, which not only enrich the legal education classroom, but also let students learn how to use and master artificial intelligence technology in their own disciplines.

Finally, in addition to the institutions mentioned above, the rest of the comprehensive institutions on the list have done some innovative practices in legal education in the era of artificial intelligence. For example, Xiamen University held the Artificial Intelligence and Legal Services Development Forum; Jilin University enrolls Master's degree in Artificial Intelligence Law; Renmin University of China holds a reading party on Internet law.

DISCUSSION/CONCLUSIONS

From the practice of the law schools of the 14 institutions of higher learning above, it can be seen that the political science and law colleges and comprehensive colleges and universities have made full use of their respective advantages and given full play to the spirit of innovation on the basis of the practice of the two office documents to cope with the challenges and opportunities of legal education innovation in the era of artificial intelligence. Based on the above practical experience, this paper summarizes the following innovative experiences.

Explore the compound talent training model of "artificial intelligence + law"

The compound talent training model of artificial intelligence and law has been gradually promoted in Chinese university law schools. For example, Southwest University of Political Science and Law has set up an artificial intelligence law school, actively carried out teaching reforms, and jointly built a cross-curriculum system to cultivate interdisciplinary talents. Zhejiang University set up the Digital Rule of Law Excellence class to realize the integration of law major courses and artificial intelligence module courses. For example, Nanjing University and China University of Political Science and Law offer artificial intelligence general education courses for all undergraduates to cultivate law students' knowledge in artificial intelligence.

The training of artificial intelligence and law composite talent model improves the compatibility of legal education (Zhang & Gao, 2020, p.60). It can not only help law students adapt to the development of The Times to avoid being replaced by artificial intelligence, but also cultivate compound legal talents with scientific and digital literacy who can adapt to the needs of future society and legal practice.

Reform the classroom teaching mode of legal education

In terms of teaching practice, Chinese law schools are also actively exploring the use of artificial intelligence technology to improve teaching levels. For example, the virtual simulation experiment of digital court set up by Nanjing University breaks the time and space limitation of traditional legal practice teaching and provides students with a legal education environment closer to practice. Wuhan University and China University of Political Science and Law have also opened smart classrooms for virtual teaching of digital courts. For example, Tsinghua University will start AI teaching assistants to replace part of the function of teachers and human teaching assistants, in order to achieve one-to-one teaching help and advice for different students.

The innovation of the classroom teaching mode of legal education not only changes the disadvantages of the traditional legal education mode, which emphasizes theory over practice and teachers' one-sided teaching, but also provides law students with a more convenient, more novel, more interesting and more efficient modern legal education path. In this way, it can not only improve the teaching efficiency but also improve the teaching quality, achieve personalized teaching for students, and enhance their legal thinking ability, so as to better cope with the challenges of realistic problems brought by artificial intelligence.

Enrich the extracurricular practice mode of legal education

In the era of artificial intelligence, Chinese universities have also actively carried out school-enterprise cooperation and carried out legal practice in artificial intelligence research and development departments. For example, Nanjing University has established the school-enterprise Joint Research Center of Intelligent Justice and Artificial Intelligence, which provides a teaching place for law students to deepen artificial intelligence practice; For another example, Southwest University of Political Science and Law Artificial Intelligence Law School and Fuyun Technology "Chongqing Joint Training Base for Master of Law graduates" integrate the high-quality resources of enterprises and schools to jointly create and cultivate innovative and complex high-level talents. In addition, the law schools of Peking University, Wuhan University and other universities have also established cooperative relations with off-campus enterprises.

Through school-enterprise cooperation and in-depth research and development departments of artificial intelligence to carry out legal practice, it can not only truly clarify the demand for legal talents in the environment of artificial intelligence to promote the reform of student training programs in colleges and universities, but also enable students to understand the application of cutting-edge artificial intelligence in law through off-campus practice, and improve their innovative spirit and practical ability.

Under the background of in-depth research and development and wide application of artificial intelligence technology, Chinese colleges and universities have actively carried out a series of explorations on the basis of responding to national planning, including but not limited to: exploring the compound talent training model of "artificial intelligence + law", innovating the classroom teaching model of law education and enriching the extra-curricular practice model of law education. These explorations have been effective in adapting law students to the changes of rapid development of science and technology, meeting the needs of legal talents in the era of artificial intelligence, and broadening their horizons. But at the same time, it can also be seen from the collected data that there are still some colleges and universities limited by the limitation of resources and the lack of teachers, and their efforts in legal education innovation in the era of artificial intelligence are small. The state should also actively promote the cooperation between political science and law colleges, comprehensive colleges and technology enterprises to carry out legal education innovation. Finally, while promoting the innovative practice of legal education in the era of artificial intelligence, it should also be clear that legal education should retain its independence while embracing science and technology. The application of science and technology should be carried out on the basis of putting people first and fully cultivating the moral sense and logical thinking ability of law students(Liu, 2020).

REFERENCES

- Fu, Z., Zhang, Y., Long, D., Zhou, Z., Shi, J., Tan, Z., ... & Xu, Y. (2023). Optimizing legal discipline system and innovating legal theory research system. *Journal of Southwest University of Political Science and Law*, 02, 3-44.
- Guo, D. (2021). Analysis on the training mode of foreign legal talents in China. *Journal of Zhejiang Shuren University (Humanities and Social Sciences)*, 04, 1-9.
- Guo, Y. (2024). Challenges and strategies for cultivating foreign-related legal talents in China. *Journal of Zhaotong University*, 01, 87-93, 101.
- Liu, K. (2020). Why Guben: How does legal education respond to the age of artificial intelligence? *Shandong Social Science*, 11, 91-96.
- Liu, M. (2022). Reform and innovation of law curriculum teaching based on artificial intelligence characteristics. *Chinese Higher Education*, 11, 53-55.
- Nasr, J., Iblayin, & Jenagu, A. (2020). Challenges and responses to the construction of legal disciplines in the era of artificial intelligence. *Legal Education Research*, 02, 108-121.
- Nie, S. (2019). The Belt and Road Initiative and the new mission of foreign legal talents training in China. *Chongqing Higher Education Research*, 02, 53-65.
- ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities. (2024). 2024 China professional ranking. Recovered from <https://www.shanghai ranking.cn/rankings/bcmr/2024/030101K>
- Sun, H. & Wang, M. (2019). Legal education under artificial intelligence development in the new era. *Legal Education Research*, 04, 25-40.

Wang, C., Ruan, L., & Yang, X. (2019). Research on legal education innovation under the framework of artificial intelligence. *Industry and Technology Forum*, 08, 174-176.

Wang, S. (2022). Realistic dilemma and optimization suggestions on the cultivation of foreign-related legal talents in China. *University of Commerce Law*, 00, 151-161.

Wu, J. & Huang, X. (2023). The dilemma and solution of foreign legal talents training in China. *Journal of Xinzhou Normal University*, 03, 106-112.

Yang, K. (2018). New challenges, new opportunities, and new models of legal education in the era of artificial intelligence. *Legal Education Research*, 04, 140-151.

Zhang, C. & Ao, Q. (2023). On improving the efficiency of foreign legal talents construction in China. *New Liberal Arts Education Research*, 01, 81-93, 142-143.

Zhang, F. & Gao, X. (2020). Reform of legal education model in the era of artificial intelligence. *Journal of Liaoning Institute of Education Administration*, 05, 60-64.

Zhao, P. (2019). The development of legal artificial intelligence technology and the response of legal education. *Higher Education in China*, Z1, 75-77.

CAPÍTULO 12

IDENTIDAD ACADÉMICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: FACTORES CONTEXTUALES CLAVE EN SU CONFIGURACIÓN

JAVIER MULA FALCÓN*, MARTA GARCÍA JIMÉNEZ**,
CRISTINA BORJA TOMÁS*, Y ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ*

**Universidad de Granada; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

La identidad académica es un concepto dinámico y cambiante que surge de la interrelación entre la autopercepción de uno mismo y diversos elementos, tales como: creencias, motivaciones y valores personales; trayectoria personal; y características del contexto (Lankveld et al., 2017). En este sentido, por tanto, y en línea con Billot (2010), el rol o las características del oficio no determinan, definen o concretan la identidad del profesorado universitario. Por el contrario, la identidad del profesorado viene determinada por su propia percepción e implicación de lo que supone ser profesor universitario.

A pesar de que cada individuo posee una identidad única (Clarke et al., 2013), existen características comunes que definen la identidad actual del profesorado universitario según la literatura internacional. Esto incluye la priorización de la investigación sobre otras responsabilidades como la docencia, el aumento de la competitividad, la creciente individualización del trabajo, la carga laboral intensiva que contribuye al estrés y la ansiedad, y la orientación hacia las demandas editoriales, entre otros aspectos (Brøgger, 2019; Ursin et al., 2019; Harris et al., 2019; McCune, 2019; Huang y Guo, 2019; Djerasimovic y Villani, 2019).

La construcción y desarrollo de estas identidades académicas es influenciada por una gran variedad de factores. De ahí que muchos autores denominen a la identidad como multifactorial. Numerosos estudios señalan que aspectos tan variados como la disciplina científica, los objetivos profesionales, las relaciones interpersonales, el género, las experiencias personales, los valores, la ética, la visión, etc. juegan un papel crucial en esta configuración (Kreber, 2010; Lankveld, 2017; Alonso et al., 2015; Clarke et al., 2013). Sin embargo, todos coinciden en destacar al contexto social, político y económico como el factor más significativo. ¿Pero qué elementos son estos?

En esta situación surge la necesidad de analizar qué elementos del contexto son los más determinantes en la construcción y el desarrollo de la identidad académica del profesorado universitario. Concretamente, en este estudio nos centraremos en el contexto español. Con este objetivo, se llevará a cabo un estudio cualitativo con enfoque biográfico-narrativo mediante entrevistas. A continuación, se detallarán los

aspectos metodológicos del estudio, se presentarán los principales hallazgos obtenidos y se destacarán conclusiones clave junto con recomendaciones para futuras investigaciones.

MÉTODO

El objetivo principal de este estudio consiste en analizar los factores contextuales que impactan en la construcción y desarrollo de la identidad académica del profesorado universitario. Con ello pretendemos no solo localizar cuáles son los elementos más determinantes, sino también qué efectos produce en la configuración identitaria.

Para la consecución de dichos objetivos, se realizó un estudio de corte cualitativo con orientación biográfica-narrativa (Bolívar y Domingo, 2019). Según estos y otros autores (Craig, 2007), el enfoque biográfico resulta clave para el estudio de las identidades, sean del tipo que sean. Esto se debe a que permite una comprensión holística sobre su construcción y desarrollo, al mismo tiempo que permite comprender y ubicar en el tiempo los elementos configurativos clave, así como sus consecuencias.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados respetando un perfil generado por un estudio cuantitativo previo. Por ello, se seleccionaron profesores de la rama de Ciencias Sociales, con categorías que abarcan desde predoctorales a profesores titulares recientes, de todos los géneros y procedentes de las nueve universidades públicas andaluzas. Además, también se respetaron otros criterios como la accesibilidad y disponibilidad.

Atendiendo a estos aspectos, se aplicaron dos tipos de muestreos no probabilísticos: conveniencia y por bola de nieve (Martínez-Salgado, 2012; Noy, 2008). Finalmente, un total de 18 sujetos (criterio de saturación temática) fueron entrevistados para este estudio.

De estos 18 sujetos, 10 son mujeres y 8 hombres; 4 desarrollan cargos de gestión; 8 tienen responsabilidades familiares (cuidado de hijos o mayores); 5 son predoctorales, uno es profesor sustituto, 5 son ayudante doctor, 4 contratado doctor y 3 profesores titulares. Además, sus edades oscilan entre 25 y 42 años.

Instrumentos

El instrumento empleado fue la entrevista. El objetivo de usar este instrumento era generar una comprensión de la historia narrada no centrándonos tan solo en lo que sucedió, sino en la propia comprensión y reflexión del sujeto sobre lo vivido y su impacto social, emocional, profesional, etc.

Por estos motivos, se aplicó una entrevista individual y dialéctica. Estas entrevistas se dirigían principalmente a comprender las experiencias de los sujetos, por ello, y para evitar los posibles sesgos y juicios del investigador, no se generó un guion de preguntas previo. Por el contrario, y para primar la narración y la visión del propio participante, se potenció un proceso de narración abierto y flexible (único en cada sujeto), animado por preguntas generadoras del investigador. Estas preguntas no pretendían ser orientadoras sino más bien estimuladoras de reflexión sobre los hechos narrados: qué te hizo sentir, porqué crees que fue así, qué piensas sobre eso, ...

Procedimiento

La realización de las entrevistas se llevó a cabo tras el envío de un correo informativo, la aceptación de participación y la firma de consentimiento informado que incluía información sobre: objetivos, anonimato, posibilidad de abandono, información sobre grabación de las entrevistas, entre otros aspectos. Las entrevistas se realizaron de manera completamente telemática mediante la aplicación de Google Meet con el objetivo de minimizar los posibles problemas de distancia.

Las entrevistas tuvieron duraciones variables en función de cada participante y se organizaron en una serie de encuentros, cada uno construido sobre el anterior como un proceso de profundización reflexiva (Kelchtermans, 2016). De esta manera, en cada nuevo encuentro, además de profundizar en nuevos elementos, se examinaban y ultimaban aspectos del encuentro anterior, con el fin de aclarar cualquier elemento y verificar la información recopilada. Todos estos encuentros fueron completamente grabados. Finalmente, las entrevistas fueron transcritas para facilitar las tareas de análisis.

Análisis de datos

El análisis de datos se desarrolló mediante un análisis temático de las entrevistas (Braun y Clarke, 2022). Concretamente, se aplicó un análisis temático inductivo horizontal en el que se identificaron y extrajeron temáticas (personajes, hitos, sucesos, etc.) comunes en las narraciones de los diferentes participantes.

Para facilitar el proceso de análisis, se hizo uso del software cualitativo Nvivo 12. Este tan solo se empleó como instrumento para la organización de los procesos de codificación.

Como resultado, dentro de los factores contextuales, es decir, dentro de aquellos elementos del contexto social, político y laboral que impactan en los sujetos, diferenciamos dos grandes temáticas: factores contextuales amplios (elementos más amplios del contexto) y cercanos (aspectos cercanos del contexto que impactan en el docente.).

RESULTADOS

En este apartado, pasaremos a describir los resultados encontrados. Para ello, se organizará entorno a las dos grandes temáticas emergentes descritas en el apartado anterior, es decir, factores contextuales amplios y factores contextuales cercanos. La descripción de los resultados irá acompañada de breves extractos de las entrevistas.

Factores Contextuales Amplios

Según el análisis de las entrevistas, dentro de los factores contextuales amplios tres son los elementos clave en la configuración identitaria del profesorado participante. En primer lugar, destaca el sistema de evaluación del desempeño profesional. Un sistema que, por sus propias características, influyen la actividad profesional del profesorado entrevistado:

“Tú haces lo que pida la ANECA, cualquier cosa que pida o digan que van a evaluar bien. ¿Qué van a evaluar bien los congresos internacionales? Pues a hacerlos.” (Predoctoral, 28 años).

En línea con esta sensación, observamos un gran consenso en cómo los criterios fomentan cierta actividad profesional, es decir, el auge de la producción científica frente a la función docente:

“Es evidente que se exige más investigación. Publicar más y en JCR” (Profesor Titular, 37 años).

“Yo he mirado resultados de plazas que he pensado... joder como puede tener este chaval este CV si lleva 4 años en la universidad” (Profesora titular, 42 años)

“[...] Se valora muy poco la docencia y además se valora muy mal” (Contratada doctora, 38)

Además, los participantes también destacan el fuerte impacto que les genera los crecientes niveles de competitividad consecuencia de los actuales sistemas de evaluación:

“Al final esto se ha convertido en una carrera por tener el CV más grande para poder ganar una plaza o ascender rápido.” (Profesora Sustituta, 21 años).

“Los niveles de competitividad son inhumanos. [...] Llegas un momento que como no tengas capacidad de ser impermeable al final te afecta”. (Contratada doctora, 38 años)

Por otra parte, se enfatiza la presencia de procesos endogámicos como elemento que genera estrés y frustración entre el profesorado:

“Hay una endogamia que a veces asusta estando en la época que estamos. Y ves que se hacen cosas como: puntuar más a los candidatos más cercanos, avisar a determinadas personas de que se va a abrir una plaza o abrirlas cuando conviene para el candidato que se pretende “colocar”, dar afinidad y generar perfiles, etc.” (Profesora sustituta, 31 años).

“¡Claro! Yo puedo tener 80 méritos y llega una persona con 10 méritos, que como a mí me quieran poner una afinidad 0,2, y al otro le que quiera poner una afinidad de 1 ... por mucho que yo tenga, no tengo nada que hacer contra él.” (Predoctoral, 25 años)

En segundo lugar, dentro de los factores contextuales amplios se encuentra la situación laboral. Dentro de esta se mencionan los bajos salarios y la inestabilidad laboral:

“Claro que es un trabajo precario, especialmente al inicio creo yo, te llevas trabajando todo el día, incluso fines de semana, hay días que te acuestas a las tantas de la mañana porque tienes que enviar algo de última hora o porque tienes que contestar a un correo muy importante y por un sueldo que tampoco merece demasiado la pena” (Predoctoral, 25)

Una situación laboral que se traduce en una búsqueda “desesperada” por la estabilización, la mejora de las condiciones laborales y el completo control sobre la orientación de la actividad profesional. En términos generales, esta búsqueda se traduce en una mayor aceptación de las demandas del contexto y de los actuales sistemas de evaluación (priorización de la producción científica, competitividad, individualización, etc.):

“Mi única prioridad ahora mismo es conseguir acreditarme a Profesor Titular y parar el ritmo. Cuando lo consiga quiero dedicarme a lo que me apetezca verdaderamente.” (Ayudante doctor, 36 años).

Factores Contextuales Cercanos

Dentro de los factores contextuales cercanos destacan dos aspectos: relaciones profesionales con el director de tesis y el departamento y la visión del entorno sobre la profesión.

En cuanto a las relaciones con el director de tesis, estas son descritas como claves en la configuración de la identidad en los primeros años. Una relación que puede soliviantar o agravar sensaciones como el estrés o la ansiedad:

“Mi directora me respetó mi tema y me advirtió de todo (académico y profesionalmente hablando). Eso lo hace todo más fácil.” (Predoctoral, 26 años).

“No tenemos guía, orientación, nada. Ni por la universidad, ni por el ministerio, ni por tu director.” (Profesora Sustituta, 31 años)

Las relaciones con el departamento también son un hito destacado entre el profesorado entrevistado. En este sentido, se mencionan relaciones frías, y tensas y jerárquicas:

“En mi departamento hay una lógica de: aquí todos nos llevamos bien, todo funciona guay y todo está bien. Ese es el ambiente oficial de puertas para fuera, pero luego yo sigo sin poder elegir cierta docencia, sin entrar en ciertos proyectos, con

trabas para irme de estancia o escondiéndome no me vayan a ver con los de otra área...” (Contratado Doctor, 40 años).

Finalmente, la visión de completo desconocimiento sobre la profesión del contexto más cercano (familiares y amigos) también parece ser un elemento que impacta en el desarrollo identitario de los participantes. Un desconocimiento sobre las funciones, el salario o la dedicación que es eclipsada por una visión errónea resumida en solo función de docencia, altos salarios y varios meses de vacaciones.

“Vamos a mí me ha pasado muchísimas veces que la gente cuando le digo que soy profesora universitaria, me pregunta- Ah y eso ¿Cómo se hace? ¿Y a eso cómo llegas? Qué suerte dos meses de vacaciones, no vives bien. O alumnos que creen que corregir exámenes es mi única dedicación...” (Ayudante Doctora, 38 años).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era analizar los factores contextuales que influyen en la construcción y desarrollo de la identidad académica del profesorado universitario. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo con enfoque biográfico-narrativo a través de entrevistas. Se entrevistó a un total de 18 sujetos (pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales, de varios géneros y de diversas categorías profesionales y edades). Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se realizó un análisis temático emergente que identificó dos grandes temáticas: factores contextuales amplios y factores contextuales cercanos.

Dentro de los factores contextuales amplios, destacan especialmente los sistemas de evaluación del desempeño profesional del profesorado universitario. Estos resultados coinciden con estudios previos que señalan estos procesos como los principales elementos configurativos de la identidad académica (Lankveld et al., 2017). Sin embargo, en este estudio no solo se resaltan las características de estas evaluaciones (como la priorización de la producción científica frente a otras labores), sino también otros elementos íntimamente relacionados, como el aumento de los niveles de competitividad y la presencia de endogamia.

Además de las evaluaciones, los resultados de este estudio subrayan otros aspectos contextuales clave en la configuración de la identidad académica del profesorado. En este sentido, hacemos referencia a la inestabilidad laboral y los bajos salarios. Estos factores no solo afectan directamente al profesorado, sino que también lo vuelven más susceptibles a la aceptación de las demandas del sistema y de los procesos de evaluación. Todo ello para superar la inestabilidad laboral y los bajos salarios (Acker y Webber, 2019; Castelló et al., 2015).

Por otra parte, el estudio resalta otros elementos contextuales más cercanos, pero igualmente significativos. En primer lugar, la relación con el director de tesis es crucial para el desarrollo óptimo, guiado y equilibrado del profesorado universitario

(Weise et al., 2020; Corcelles et al., 2019). En segundo lugar, se subraya la relación con el departamento, generalmente caracterizada por un ambiente hostil y jerárquico, con altos niveles de competitividad. Finalmente, la visión idealista y desconocida sobre la profesión que tiene el entorno social y familiar cercano también parece ser un elemento distintivo del contexto.

En resumen, el contexto ejerce una influencia clave en la configuración de la identidad del profesorado universitario. Dentro de este contexto, los procesos de evaluación del desempeño son esenciales, pero no exclusivos. Otros factores como la situación laboral, la relación con compañeros y directores de tesis, y la percepción de la profesión por parte de los seres queridos también influyen en la construcción identitaria del profesorado.

En conclusión, es crucial promover una mayor investigación en este campo para obtener una comprensión más amplia y profunda de los diversos factores que influyen en la formación de las identidades académicas. Identificar y comprender estos aspectos adicionales no solo enriquecerá nuestro conocimiento, sino que también proporcionará bases necesarias para desarrollar políticas más efectivas. Estas políticas podrían ser diseñadas para reorientar el impacto y las repercusiones que experimenta el profesorado, asegurando así un entorno más favorable y apoyando un desarrollo profesional más equilibrado y satisfactorio.

Financiación

Este proyecto ha recibido financiación del Ministerio de Universidades (España) a través del Programa de Ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU19/00942).

REFERENCIAS

- Acker, S. y Webber, M. (2017). Made to measure: early career academics in the Canadian university workplace, *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554. doi:10.1080/07294360.2017.1288704
- Alonso, I., Lobato, C. y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74.
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721. doi:10.1080/07294360.2010.487201
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación. Octaedro.
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: The Faceless Masters of Higher Education*. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-030-00886-4

Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M., Pechar, H., Vekkaila, J. y Wisker, G. (2015). Researcher Identity in Transition: Signals to Identify and Manage Spheres of Activity in a Risk-Career. *Frontline Learning Research*, 3(3), 39-54. doi:10.14786/flr.v3i3.149

Clarke, M., Hyde, A. y Drennan, J. (2013). Professional identity in Higher Education. En B. M. Kehn y U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp.7-21). Springer. doi:10.1007/978-94-007-4614-5_2

Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 922-939. doi:10.1080/07294360.2019.1602596

Craig, C. (2007). Story Constellation: A Narrative Approach to Contextualizing Teachers' Knowledge of School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173-188. doi:10.1016/j.tate.2006.04.014

Djerasimovic, S. y Villani, M. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 247-268. doi:10.1177/1474904119867186

Harris, C., Myers, B. y Ravenswood, K. (2019). Academic careers and parenting: identity, performance and surveillance. *Studies in Higher Education*, 44(4), 708-718. doi:10.1080/03075079.2017.1396584

Huang, Y. y Guo, M. (2019). Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System*, 82(1), 1-12. doi:10.1016/j.system.2019.02.014

Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: a narrative-biographical perspective. En M. Zembylas y P. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp.31-42). Springer.

Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194. doi:10.1080/03075070902953048

Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. y Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. doi:10.1080/07294360.2016.1208154

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3). doi:10.1590/S1413-81232012000300006

McCune, V. (2021). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35. doi:10.1080/13562517.2019.1632826

Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. doi:10.1080/13645570701401305

Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine L. y Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. doi:10.1080/0309877X.2018.1541971

Weise, C., Aguayo-González, M. y Castelló, M. (2020). Significant events and the role of emotion along doctoral researcher personal trajectories. *Educational Research*, 62(3), 304-323. doi:10.1080/00131881.2020.1794924

CAPÍTULO 13

UTILIZACIÓN DE LA SKILL DE ASISTENTE VIRTUAL ALEXA PARA REPASO DE CONOCIMIENTOS DE INTRODUCCIÓN A LA EMPRESA

ALMUDENA MACÍAS GUILLÉN
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma en una experiencia individualizada, donde los participantes hallan la motivación reforzada para acceder al conocimiento a través de los recursos educativos innovadores que la tecnología pone a su disposición (Gómez y Cevallos, 2019). Este tipo de tecnología (educativa) evoluciona constantemente y dedica una parte importante de sus esfuerzos al análisis en los fundamentos y método científico en esta disciplina (Vera, 2023). Y si bien es cierto que no se dispone de un proceso homogéneo estandarizado para co-diseñar haciendo uso de la TIC en educación superior (Martel y Perez-i-Garcias, 2020), la integración de plataformas digitales y tecnologías avanzadas se utilizan como un instrumento idóneo para mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza. Esto conlleva una transformación significativa de las metodologías tradicionales, que solían ser completamente presenciales, promoviendo un enfoque más flexible y accesible (Cujia, Martelo, y Jiménez 2017; Espinosa y Rubio, 2023; Choque e Hidalgo, 2023).

Con el propósito de establecer el contexto, este capítulo recoge una investigación educativa realizada con estudiantes universitarios matriculados la asignatura de “Introducción a la Empresa II” (IE-II), una materia del segundo parcial del Grado de Administración y Dirección de Empresas y dobles de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). El enfoque principal de la asignatura es el análisis de las áreas funcionales comunes en todas las empresas, que es donde los estudiantes probablemente desarrollarán su carrera profesional. Tiene como objetivo que los estudiantes entiendan y analicen el papel fundamental de la gestión en cada función empresarial.

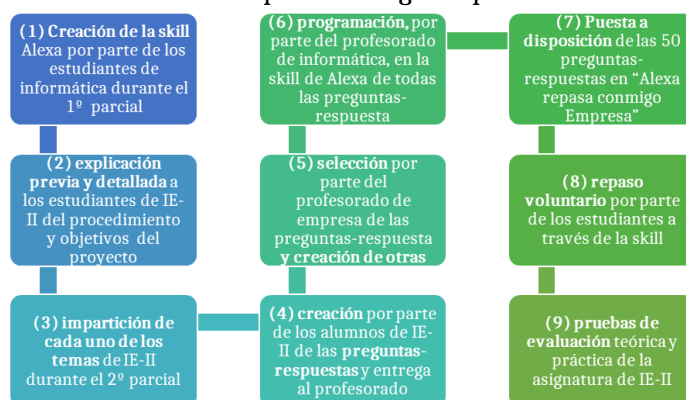
Se trata de una experiencia educativa englobada en el marco de la II Convocatoria de Proyectos de innovación educativa, dentro del proyecto financiado por la URJC, titulado “Repaso gamificado con asistentes virtuales inteligentes como Alexa o ChatGPT en la URJC”. Dicho proyecto ha sido llevado a cabo en diferentes asignaturas (una de las cuales se describe en el presente capítulo) y sometido a evaluación y autorizado bajo certificado por el comité de ética de la investigación de la URJC.

En la implementación de la experiencia educativa, descrito seguidamente, se instó a los estudiantes de la asignatura que elaboraran, como parte de su portafolio evaluable, a lo largo del curso, diferentes preguntas-respuestas de cada uno de los

cinco temas que contenía la misma. A continuación el profesorado de empresa seleccionó 25 preguntas de las elaboradas por los alumnos y creó otras 25 más, que posteriormente fueron incluidas, por profesores colaboradores en el área de informática, en el campo de preguntas-respuestas de la skill “Alexa repasa conmigo Empresa”, obteniendo así una base de datos de 50 preguntas para poder ser utilizadas posteriormente de manera voluntaria como repaso de la asignatura. Parte de estas fueron utilizadas posteriormente en las pruebas teórica y práctica de la evaluación final.

El proceso de puesta en práctica llevado a cabo en esta experiencia educativa, que se recogen en la Figura 1, es el siguiente: (1) Creación de la skill Alexa por parte de los estudiantes de informática durante el primer parcial del curso; (2) explicación previa y detallada a los estudiantes de IE-II del procedimiento y objetivos al inicio de la asignatura; (3) impartición de cada uno de los temas de IE-II durante el segundo parcial del curso académico; (4) creación por parte de los alumnos de IE-II de las preguntas-respuestas y entrega al profesorado a través del aula virtual como parte del portfolio de la asignatura a lo largo del segundo parcial; (5) selección por parte del profesorado de empresa de las preguntas-respuesta objeto de repaso y creación de otro tanto más que también se incluirían como repaso, todas ellas en un documento de Excel que se entregaría al profesorado experto en informática; (6) programación, por parte del profesorado de informática, en la skill de Alexa de todas las preguntas-respuesta objeto de repaso; (7) Puesta a disposición de las 50 preguntas-respuestas en la skill “Alexa repasa conmigo Empresa”; (8) repaso voluntario por parte de los estudiantes a través de la herramienta educativa elaborada; (9) pruebas de evaluación teórica y práctica de la asignatura de IE-II (en las cuales una parte de las preguntas de la evaluación coincidían con las de repaso).

Figura 1. Proceso de puesta en práctica de la experiencia educativa “Alexa repasa conmigo Empresa”



Tal cual se detalla en la Sección de Procedimiento, el 30% de la nota final de los estudiantes incorpora un portafolio de actividades entregadas por los éstos en diferentes momentos del cuatrimestre a través del aula virtual de la universidad. En particular, el portafolio de actividades ha abarcado, además de otras tareas, la creación de preguntas y sus correspondientes respuestas, con el fin de que el profesor hiciera una selección de todas ellas para incorporarlas en la skill de Alexa, creado previamente para tal efecto por estudiantes del grado de Grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos y de Ingeniería de Software de la URJC, para que estuvieran disponibles para todos los estudiantes de la asignatura de IE-II, con el objeto de repasar y consolidar los conocimientos mediante esta herramienta tecnológica.

El objetivo principal de esta investigación es promover el uso de asistentes virtuales en la asignatura de IE-II, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente el desempeño académico. Con este propósito se establecen los siguientes objetivos específicos:

Diseñar estrategias pedagógicas que utilicen asistentes virtuales para aprender conocimientos relevantes y evaluables de la asignatura.

Elaborar por parte de los estudiantes y el profesorado un campo de preguntas en torno a esos conocimientos académicos.

Recopilar y analizar información medible (motivación, satisfacción, progreso académico) para ajustar y mejorar las estrategias de aprendizaje llevadas a la práctica.

En base a lo anterior se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La implementación de la experiencia educativa dará lugar a una mejora generalizada en desempeño académico de los estudiantes.

Hipótesis 2a: La mayoría de los estudiantes que participen en la experiencia educativa expresarán un nivel de satisfacción positivo.

Hipótesis 2b: La mayoría de los estudiantes que participen en la experiencia educativa expresarán un nivel de motivación positivo.

Hipótesis 3: La totalidad de los estudiantes que participen en la experiencia educativa la recomendarán a sus compañeros.

MÉTODO

Participantes

La presente investigación educativa se llevó a cabo con la participación de 78 estudiantes en la presente promoción objeto de la experiencia educativa y 87 en de la promoción anterior (que sirvieron de grupo de control en el estudio del rendimiento académico global de los estudiantes). Todos ellos alumnos de la asignatura de IE-II fueron estudiantes de primer curso del grado universitario de Administración y Dirección de Empresa y doble. Su rango de edad está comprendido entre los 19 y 21 años.

Instrumentos

La herramientas utilizada para recopilar los datos fueron dos: En primer lugar los resultados académicos que fueron obtenidos por el profesorado de la asignatura (consistente tanto en el grupo experimental con en el grupo de control) a través las estadísticas proporcionadas por las actas de evaluación de la asignatura en convocatoria ordinaria.

Adicionalmente, al finalizar la experiencia educativa, se realizó una encuesta de satisfacción para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la experiencia (recogida en la Figura 2), permitiendo así la medición de los niveles de satisfacción, motivación y otros aspectos relacionados con la iniciativa de repaso “Alexa repasa conmigo Empresa” a través de formulario Microsoft Forms, anónimo.

La encuesta se llevó a cabo mediante un preciso cuestionario validado por el Grupo de Innovación Docente consolidado CORES de la URJC (véase Figura 2). En ella se utiliza una escala tipo Likert Cualitativa con cinco posibles respuestas en cada una de ellas con respuestas: “bastante” (entendido este, y así explicado a los encuestados, con un grado de intensidad que sobrepasa la clasificación de mucho), mucho, normal, poco, muy poco.

La Figura 2 presenta las preguntas clave que se formularon a los estudiantes sobre esta experiencia educativa.

Figura 2. Encuesta de satisfacción de la experiencia a estudiantes de IE-II

1. ¿Qué te ha parecido la EXPERIENCIA EDUCATIVA DE USO de Alexa repasa conmigo Empresa”? (muy buena; buena; ni buena ni mala; no la he usado; regular)
2. Crees que has APRENDIDO MEJOR los conceptos repasando de esta forma? (bastante; mucho; normal; poco; muy poco)
3. ¿Me he sentido MOTIVADO para repasar con un asistente virtual? (bastante; mucho; normal; poco; muy poco)
4. Mi grado de SATISFACCIÓN CON LA HERRAMIENTA EDUCATIVA es: (bastante; mucho; normal; poco; muy poco)
5. ¿RECOMENDARÍAS este tipo de experiencia a otros compañeros? (no, sí)

Procedimiento

Para establecer una comparativa de cara a los resultados académicos se analizó la calificación total de la promoción anterior (grupo de control) con la de la actual (grupo experimental) en convocatoria ordinaria.

El desempeño de cada estudiante se midió a través de la calificación global obtenida a través de un sistema de evaluación que incluye un 30% de la calificación

basada en un portafolio de actividades entregadas por los estudiantes en diferentes momentos del cuatrimestre, así como dos exámenes (teórico y práctico) que representan cada uno un 35% de la calificación total. Dicho sistema de evaluación así como el profesorado fue idéntico en las dos promociones.

La encuesta de satisfacción se llevó a cabo, durante un laxo de dos días que culminó el día de la evaluación final.

Análisis de datos

Las respuestas del cuestionario fueron digitalizadas y codificadas para facilitar su tratamiento estadístico a través de hoja de cálculo Microsoft Excel. Este proceso facilitó la generación de gráficas ilustrativas que se presentan en este capítulo. Dichas gráficas permitieron visualizar las opiniones de los estudiantes participantes en la experiencia educativa y evaluar las hipótesis planteadas, determinando su aceptación o rechazo.

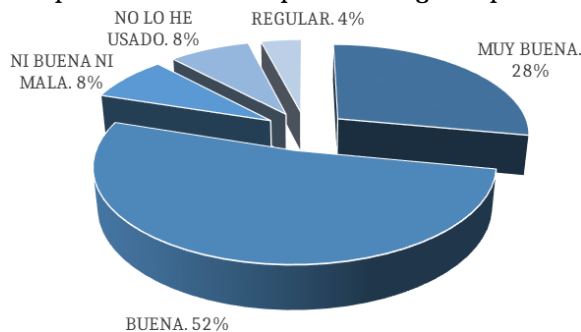
RESULTADOS

En esta sección se muestran los resultados obtenidos tras analizar el cuestionario (véase Figura 2) que se facilitó a los estudiantes.

a. Satisfacción de la experiencia de uso de asistente virtual “Alexa repasa conmigo Empresa”. ¿Qué te ha parecido la experiencia educativa con uso de Alexa?

Para empezar, con el objetivo de tener una visión panorámica, se preguntó acerca su impresión general sobre la experiencia. Los resultados se muestran en la Figura 3.

Figura 3. Respuesta a la pregunta 1, acerca de la visión general de la experiencia “Alexa repasa conmigo Empresa”

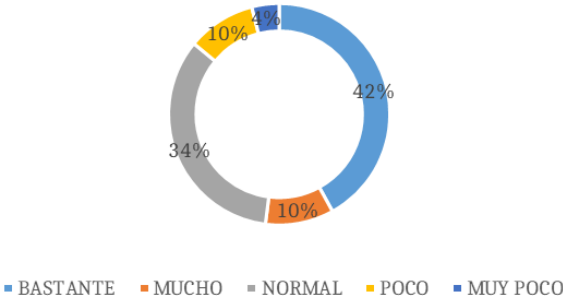


El 80% de los estudiantes marcó la opción “muy buena” o “buena”, habiendo tan solo un 4% de los mismos que manifestaron que su satisfacción era únicamente “regular”. Tan solo un 8% de los estudiantes que respondieron a la encuesta manifestó no haberlo utilizados pese que a si enviaron preguntas-respuestas a lo largo del cuatrimestre para incluirlas en el banco de preguntas-respuestas de la skill.

b. Utilidad de la experiencia educativa: ¿Crees que has aprendido mejor los conceptos repasando de esta forma?

Tras analizar la satisfacción general, se avanzará hacia la revisión de los resultados detallados, asociados a las preguntas del sistema propuesto por la experiencia educativa “Alexa repasa conmigo Empresa”.

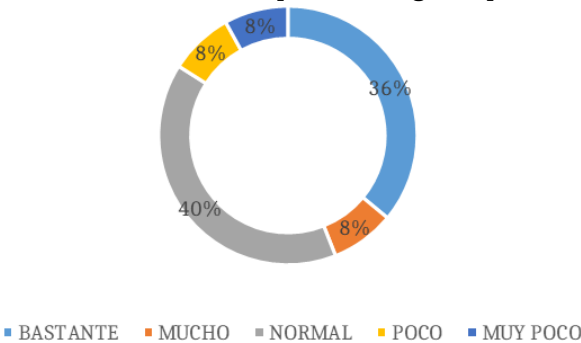
Figura 4. Respuesta a la pregunta 2: consideración de si se ha aprendido de mejor forma usando “Alexa repasa conmigo Empresa”



La Figura 4 presenta las percepciones de los estudiantes sobre si su aprendizaje se ha incrementado o no al utilizar este sistema de repaso. En ella se observa que el 52% de los estudiantes considera que se ha producido una mejora en su aprendizaje (42% bastante y 10% mucho), mientras que solamente un 4% considera que haya sido “muy poco”.

c. En relación a la Motivación: ¿Me he sentido motivado al repasar con un asistente virtual?

Figura 5. Respuesta a la pregunta 3: consideración del grado de motivación en el uso de “Alexa repasa conmigo Empresa”

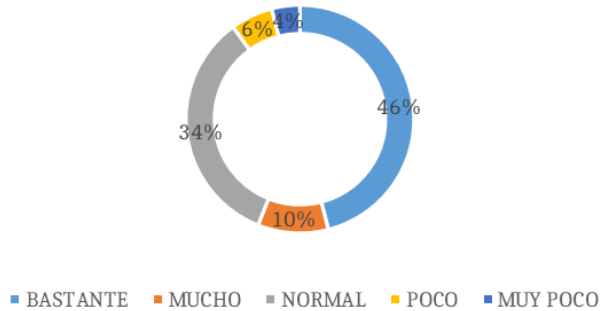


En relación al grado de motivación, la Figura 5 muestra que el 44% de los estudiantes se ha sentido motivado (mucho y bastante) a repasar con este asistente

virtual. Tan solo el 8% manifiesta no haberse sentido motivados, porcentaje que coincide con los estudiantes que decidieron no usar la herramienta para repasar.

d. Acerca de la Skill Alexa como herramienta educativa: ¿Mi grado de satisfacción con la herramienta Skill Alexa?

Figura 6. Respuesta a la pregunta 4: consideración del grado de satisfacción en el uso de la herramienta Skill “Alexa repasa conmigo empresa” como herramienta educativa



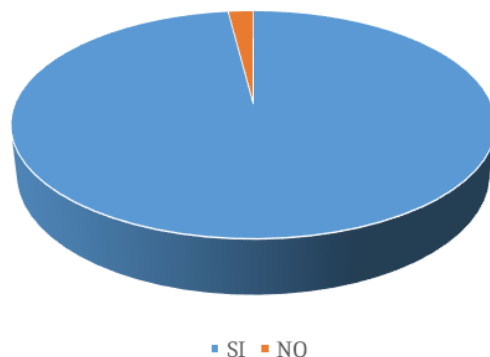
El 56% de los encuestados manifiesta sentirse “bastante” o “muy satisfecho” con el uso de la herramienta, únicamente el 4% dice que su nivel satisfacción es “muy poco”.

e. Recomendación de la experiencia a otros compañeros: ¿Recomendarías la experiencia “Alexa repasa conmigo Empresa” a otros compañeros?

Evaluar si los estudiantes recomendarían esta experiencia educativa a otros compañeros busca medir su efectividad y aceptación en la asignatura. Ello ofrece una información valiosa para mejorar la experiencia educativa y la adopción de este tipo de tecnologías útiles en el aula universitaria. La Figura 7 muestra el resultado de la pregunta acerca de la recomendación de la experiencia educativa. El 98% de los estudiantes recomendarían esta experiencia educativa a otros compañeros, lo que supone un grado muy elevado en esta cuestión.

En relación a los resultados académicos, la nota media final de la asignatura obtenida por los estudiantes en el curso anterior, no objeto de la experiencia educativa (grupo de control) es de 6,603 puntos sobre diez. En el presente curso académico ha ascendido a 7,008 puntos sobre diez, lo que ha supuesto una mejora en la nota media del 7,76%. Cualitativamente hablando, hemos pasado de un 17,10% de suspensos en la promoción anterior a un 13,52%, lo que ha supuesto una reducción del 3,57%.

Figura 7. Respuesta a la pregunta 5: consideración de recomendación a otros estudiantes en el uso de la herramienta



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Nuestra exploración en la literatura académica reveló una amplia gama de investigaciones que documentan la interacción humano-ordenador (o persona-ordenador) en estudiantes con determinado tipo de trastornos, así como en niveles educativos no universitarios (Salica y Porro, 2020; Pacsi y Cordori, 2022; Alamán et al., 2021; Gómez-León, 2023; Ohanna y Aguayo, 2023). También hemos comprobado la existencia de numeras publicaciones que recogen este tipo de interacción en el uso de la Inteligencia artificial generativa, como es el caso de Copilot, ChatGPT, etc. sobre todo en el ámbito de la educación superior (Prather et al., 2023; Kim et al., 2024; Prather et al., 2024), sin embargo es importante señalar que la literatura sobre la interacción persona-ordenador en educación superior con el uso de Alexa es menor (Díaz-Guio et al., 2024; Forero y Negre, 2024).

En relación al uso de skill Alexa en repaso de conocimientos adquiridos en educación superior, aunque Ramos-Vega et al. (2023) llevaron a cabo su investigación educativa en educación superior, en el ámbito de los estudios informáticos, el nuestro se centra en el uso una aplicación (skill) desarrollada para un asistente virtual inteligente como Alexa, en entorno gratuito de desarrollo y almacenamiento en la nube, en el ámbito de la ciencia económica empresarial, lo que supone una singularidad, lo que subraya la necesidad de continuar explorando en su impacto.

En nuestro intento de cumplir con los objetivos planteados tanto general como específicos, realizamos una experiencia educativa consistente en el uso de asistente virtuales inteligentes. Esta experiencia radica una práctica docente para el repaso de la asignatura, en la que entre los estudiantes y el profesorado han elaborado una batería de 50 preguntas con sus correspondientes respuestas, pertenecientes al todo el temario. Dichas preguntas han sido introducidas por expertos en una skill para la aplicación de Amazon Alexa que significó el repaso de material con vistas a la evaluación final. Además, parte de las preguntas repasadas por este asistente virtual

se han incorporado posteriormente al examen de la materia. Con ello es posible afirmar que se han logrado todos los objetivos propuestos.

En la experiencia educativa llevada a cabo reflejó un aumento en la nota global promedio, así como una reducción en el índice de suspensos, validando así la H1. Ello pone de manifiesto que la experiencia educativa “Alexa repasa conmigo Empresa” ha sido efectiva dada la evidencia de la mejora en el rendimiento académico gracias a esta experiencia educativa.

Asimismo, el 64,10% de los estudiantes que participaron voluntariamente en la experiencia completaron el sondeo de opinión, lo que permitió evaluar su percepción sobre la actividad llevada a cabo, aportando información sobre su punto de vista de la experiencia, su satisfacción y motivación. De ello se desprende que el 80% de los estudiantes marcó la opción “buena” o “muy buena” lo que indica un alto grado de agrado generalizado. Específicamente el 56% indicó un alto grado de satisfacción global, corroborando la H2a. No obstante, a pesar de que el 52% percibió una mejora en su aprendizaje tras repasar con la herramienta, la H2b no se cumplió ya que solo el 44% se sintió motivado.

En relación a la H3 prácticamente la totalidad de los participantes de la experiencia que respondieron a la encuesta de satisfacción afirmaron que recomendarían esta experiencia educativa a otros compañeros, lo que pone de manifiesto que la herramienta educativa “Alexa repasa conmigo Empresa” es altamente recomendada por los estudiantes, evidenciando su alta aceptación en la asignatura de IE-II, ello nos lleva a pensar que estamos trabajando en el camino correcto en el uso de nueva metodologías educativas que recogen la interacción Persona-Ordenador.

Como limitaciones a esta metodología queremos señalar que un desafío notable de este sistema de repaso con skill Alexa es el incremento de la carga de trabajo que representa para el profesorado la implementación de esta metodología de repaso de conocimientos con el uso de la tecnología educativa, no solo al tener que manejar (recibir, seleccionar) preguntas- respuestas creadas por los alumnos de IE-II, sino también generar un número igual a ellas, ponerlas en un formato tal que sea compatible con la skill manejada e introducirlas en la misma (con ayuda del profesorado de informática, lo que requiere una elevada competencia digital docente). Frecuentemente la disponibilidad temporal para la realización de dichas tareas es limitada, especialmente cuando se considera la carga inherente a las responsabilidades docentes, así como determinados conocimientos técnicos en materia digital que precisa de la colaboración en expertos en la materia, con la consiguiente necesidad de multidisciplinalidad para llevarlo a cabo.

Del mismo modo, identificamos como una restricción metodológica el hecho de que nuestro estudio, por exigencias del comité de ética, haya sido anónimo, lo que ha

supuesto la imposibilidad de analizar la correlación entre el sondeo de opinión y los resultados académicos únicamente de los estudiantes sí respondieron al mismo.

Además, consideramos otra limitación el hecho de que nuestra investigación se centre únicamente en la asignatura de IE-II, dejando de lado a la asignatura de Introducción a la Empresa I.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a plantear como futuras líneas de investigación la extensión de este estudio a múltiples materias con un enfoque más teórico que práctico en el ámbito de la ciencia de la economía de la empresa.

REFERENCIAS

Alamán, X., Carro, R., Cobos, R., Gómez, J., Jurado, F., Montoro, G., ... Herrera, G. (2021). Proyecto Indigo! Grupo de investigación en tecnologías educativas y de asistencia a personas con diversidad funcional intelectual. *Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO)*, 2(2), 86-89.

Choque, E.Y. e Hidalgo, G.N.B. (2023). Uso de los Medios Digitales y su Incidencia en el Rendimiento de Estudiantes de Educación Básica-Regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 1552-1585.

Cujia, S.E., Martelo, R.J., y Jimenez-Pitre, I. (2017). Modelo Teórico-Metodológico para la aplicación de las tecnologías de información y comunicación en el contexto universitario. *Revista Espacios*, 38(30), 2.

Díaz-Guio, D.A., Henao, J., Pantoja, A., Arango, M.A., Díaz-Gómez, A.S., y Gómez, A.C. (2024). Artificial intelligence, applications and challenges in simulation-based education. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 52(1). Recuperado de: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/205883>

Espinosa, K.C.S. y Rubio, J.L.S. (2022). Dispositivos móviles y niños con trastorno del espectro autista: ¿qué dice la literatura? *Revista Salud y Desarrollo*, 6(2), 83-96.

Forero, W. y Negre, F. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 209-253.

Gómez, K. y Cevallos, Á. (2019). El desafío de las nuevas tecnologías: el uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(3), 55-63.

Gómez-León, M.I. (2023). Avances en la tecnología para el desarrollo de la competencia social del alumnado con trastornos del espectro autista. Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 16(2), 156-185.

Kim, Y.W., Cha, M.C., Yoon, S.H., y Lee, S.C. (2024). Not Merely Useful but Also Amusing: Impact of Perceived Usefulness and Perceived Enjoyment on the Adoption of AI-Powered Coding Assistant. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-13.

Martel, J.S.S. y Perez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74, 25-50.

Ohanna, M.A. y Aguayo, L.V. (2023). Una revisión sistemática sobre el uso de la realidad virtual en trastornos del espectro autista. En *Psicología siglo XXI. Una mirada amplia e integradora* (Volumen 3). Dykinson.

Pacsi, G.H. y Condori, E.C. (2022). *Implementación de un software educativo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de primaria en el curso de comunicación de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Tacna utilizando el asistente virtual de Amazon Alexa en el año 2022* (Tesis doctoral). Universidad Privada de TACNA.

Prather, J., Denny, P., Leinonen, J., Smith IV, D.H., Reeves, B.N., MacNeil, S., ... Kimmel, B. (2024). *Interactions with Prompt Problems: A New Way to Teach Programming with Large Language Models*. Recuperado de: <https://arxiv.org/html/2401.10759v1>

Prather, J., Reeves, B.N., Denny, P., Becker, B.A., Leinonen, J., Luxton-Reilly, A., ... Santos, E.A. (2023). "It's Weird That it Knows What I Want": Usability and Interactions with Copilot for Novice Programmers. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 31(1), 1-31.

Ramos-Vega, C., Palma-Morales, V., y Pérez-Marín, D.R. (2023). Sobre el uso de Aula Virtual para guiar a los estudiantes en las entregas de las prácticas de laboratorio para desarrollar una skill lúdica en Alexa. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 38, 22-34.

Salica, M., Almirón, M., y Porro, S. (2020). Modelos de conocimiento didáctico del contenido científico y tecnológico en docentes de Química y Física. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 48, 127-141.

Vera, M.M.S. (2023). Los desafíos de la Tecnología Educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 14, 1-5.

CAPÍTULO 14

FACTORES DETERMINANTES PARA LA METODOLOGÍA DOCENTE COLABORATIVE ONLINE INTERNACIONAL LEARNING (COIL) EN UN CONTEXTO EMPRESARIAL

ROCÍO CARRILLO LABELLA
Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

A finales de la década de los 90 Europa inicia un plan ambicioso de unificación de la enseñanza universitaria para todos los países miembros de la Unión Europea, el denominado Plan Bolonia. Esta unificación tiene como objetivo crear una universidad o institución autónoma, capaz de producir y transmitir cultura a través de la investigación y el conocimiento, con una actividad docente indisoluble de la investigadora e ignorando toda frontera geográfica o política mediante la interacción de las universidades.

Desde que se inicia la transición, se han ido definiendo diversas competencias generales, básicas y transversales en el espacio europeo de enseñanza superior (EEES), con la finalidad de conseguir los distintos objetivos docentes establecidos y revisados a lo largo del tiempo en las distintas Conferencias de Ministros Europeos de Educación Superior. Estas conferencias tienen lugar cada dos o tres años, desde el año 1998 con la Declaración de la Sorbona (París), hasta las más recientes Roma, 2020 (Carrillo-Labela, 2023; 2024).

Entre otros muchos objetivos estas declaraciones han buscado una nueva forma de trabajar del profesorado y alumnado pasando a tener el profesor un rol de acompañamiento y el alumnado un rol más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, llevar a cabo sistemas de enseñanza más integradores con la finalidad de mejorar la calidad y la idoneidad del aprendizaje. Esto ha llevado al establecimiento de competencias de carácter general, básicas y transversales como, fomentar la empleabilidad y emprendimiento, la adquisición de una visión global de Europa mediante la mejora de la internacionalización e interculturalidad del estudiante bien sea vía presencial o virtual, la digitalización, el trabajo en equipo, socialización, el desarrollo de habilidades emocionales, mejora lingüística, así como, una mayor concienciación social y medioambiental: la sostenibilidad.

Entre todas las competencias, actualmente, la Unión Europea está prestando especial relevancia junto al emprendimiento y la sostenibilidad, a la creación de metodologías docentes innovadoras y motivadoras, la digitalización como soporte para ello y, la internacionalización e interculturalidad ya sea presencial vía Erasmus +,

virtual o combinados mediante los Programas Intensivos Combinados o BIPS por sus siglas (Blended Intensive Programs).

Este escenario, ha ocasionado una continua innovación metodológica docente y nuevas formas de trabajar en las aulas entre las que se encuentra los Collaborative Online International Learning (COIL). Esta metodología permite un aprendizaje activo y colaborativo entre estudiantes de diversas universidades situadas en distintas partes del mundo y la posibilidad de comunicarse y aprender de manera virtual, adquiriendo de esta forma dichas competencias transversales necesarias para trabajar en entorno globales. Son cada vez más numerosas, las empresas que demandan alumnado capaz de trabajar con éxito en un entorno intercultural y global (Appiah-Kubi y Annan, 2020; Carrillo-Labela, 2024).

Tras una amplia revisión de la literatura de esta metodología COIL, se ha podido observar con son escasos los estudios que han analizado su aplicabilidad en un contexto empresarial (Carle et al., 2023; Simões y Sangiamchit, 2023; Mestre-Segarra y Ruiz-Garrido, 2022; Swartz et al., 2020), siendo, este colectivo de alumnado empresarial, los que mayor probabilidad presentan para trabajar en entorno globales ante el incremento de la internacionalización o globalización de las empresas.

Con la finalidad de profundizar en esta línea empresarial, este estudio tiene como objetivo conocer las bondades de esta metodología en el contexto empresarial, beneficios y barreras encontradas tras su aplicación en un contexto de alumnos de Marketing. La actividad realizada consistió en estudios de mercados internacionales para empresas de distintos países, añadiendo como novedad, la incorporación de empresas en el proyecto COIL. Estos estudios fueron realizados por alumnos de la Universidad de Jaén (España) y, alumnos de Master de una la Universidad de Bretaña Sud, Lorient (Francia).

Este capítulo se divide en cuatro partes, primeramente, una revisión de la literatura Collaborative Online International Learning: principales barreras y motivaciones para su implementación como metodología docente, segunda parte, se presenta el objetivo y la metodología de análisis, en la tercera, los principales resultados y en la cuarta y última, discusión y conclusiones.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

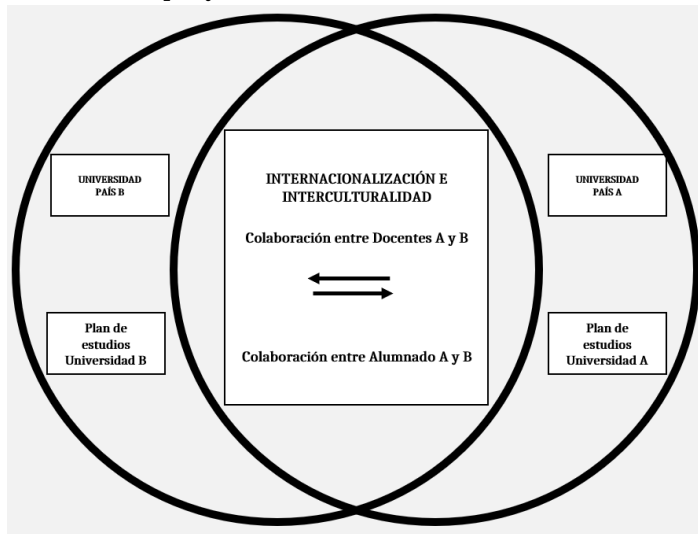
En este apartado se presenta su conceptualización y un análisis de los principales factores motivacionales y barreras encontrados tras la aplicación de la metodología docente COIL en distintos contextos académicos.

Collaborative Online International Learning (COIL)

Como señala la autora Carrillo-Labela (2024) en su revisión, esta metodología emergente COIL consiste en un aprendizaje con un enfoque innovador y una nueva forma de trabajar en entornos cada vez más exigentes y globales en el proceso de enseñanza (O'Dowd, 2021). Esta metodología innovadora y colaborativa se sustenta en la digitalización, permitiendo, a través de la virtualidad que docentes y estudiantes de diferentes partes del mundo puedan trabajar diversas competencias en el marco del EEES (Rubin, 2015) (Figura 1).

Mediante esta metodología, el estudiante puede interactuar en su proceso educativo de enseñanza-aprendizaje con personas integrantes de otros centros educativos, objetivo de gran interés tanto en la enseñanza superior como por el sector empresarial, los cuales, de forma creciente, están demandando alumnos preparados para su incorporación a mercados globales (Virtual Exchange Coalition, 2019; O'Dowd, 2018; Borger, 2022).

Figura 1. Estructura proyecto Collaborative Online International Learning



Fuente: Carrillo-Labela (2024)

En esta metodología se encuentran aspectos positivos no solo para los estudiantes que, mediante esta herramienta pueden vivir una experiencia educativa internacionalizada complementaria a la presencialidad de su plan de estudios (Quintana-Ordorika et al., 2022), sino también para el profesorado, que les permite desempeñar acciones colaborativas con sus homólogos de otros centros educativos a nivel global a través de la virtualidad, pudiendo de esta forma, conseguir en el estudiando las competencias crecientes en el EEES como digitalización,

internacionalización e interculturalidad, socialización, trabajo en equipo o, mejoras lingüísticas entre otras competencias (O'Dowd, 2021).

Factores motivacionales y barreras encontradas en diversos contextos curriculares

Tras una intensa revisión de la literatura realizada por la autora Carrillo-Labela (2023, 2024), se identificaron resultados positivos y negativos tanto a profesores como estudiantes. Con respecto al alumno algunos estudios han puesto de manifiesto que esta metodología les motiva y aumenta su grado de satisfacción al verse trabajando con compañeros de otras universidades y otros idiomas. Bajo esta metodología de trabajo, el estudiante pasa de ser un agente pasivo en su proceso de aprendizaje a ser miembro activo de la actividad colaborativa pudiendo tomar decisiones en grupo con miembros de otras universidades (Nava-Aguirre et al., 2019; Vahed y Rodríguez, 2021), pudiendo además, incrementar de esta forma, su rendimiento, una mayor implicación en el conocimiento del tema de estudio y crear una red de contactos que le puede facilitar futuras movilidades (Muñoz-Escalona et al., 2022).

Si el objetivo buscado por la enseñanza en el EEES es trabajar las competencias transversales interculturalidad e internacionalización, son diversos los estudios que manifiestan una relación positiva entre ambas acciones (Liu y Shirley, 2021; Jung et al., 2022; Hackett et al., 2023). Mediante esta metodología, el alumnado puede experimentar como se trabaja en otras universidades, como es la cultura en los distintos países y, como se estudia en otras universidades con otra organización y planes de estudio.

Además, esta metodología puede afianzar las relaciones interuniversitarias de profesorado y alumnado pudiendo reforzar su formación en el ámbito internacional permitiendo, de esta forma, mejorar futuras carreras profesionales a través su internacionalización mediante la mejora de planes de estudio globales y abrir su horizonte profesional hacia mercados laborales globales (Crawford et al., 2020; Jung et al., 2022). Este resultado es de gran interés ante el incremento constante que hoy en día tienen las empresas, para incorporar en sus equipos a personas formadas y preparadas para trabajar en equipos internacionales.

Hay que señalar también con respecto al alumno que todos los resultados encontrados no han sido positivos, encontrándose ciertas barreras (Véase, Carrillo-Labela, 2023; 2024). Para el caso del desarrollo lingüístico los autores Mestre-Segarra y Ruiz-Garrido (2023), no obtuvieron resultados efectivos, al igual, que no pudieron totalmente confirmar su influencia en la interculturalidad y la sociabilización.

Otras dificultades encontradas, fueron la dificultad de fijación de reuniones de trabajado dado que el horario de las universidades europeas puede diferir, así como el periodo de duración del cuatrimestre y periodo de evaluación. Además, al no estar insertadas las actividades en planes de estudios pueden encontrarse diferencias en el establecimiento de equivalencia de los créditos lo que dificulta el proceso de evaluación, sumado a, diferentes grados de digitalización de los centros educativos y su tipología (Naicker et al., 2022; Keshishiet al., 2023; Aškerc, 2023).

Con respecto el profesorado está suficientemente claro la necesidad de la formación de futuros profesionales globales para impartir docencia a un alumnado global y que esta metodología COIL puede ser una herramienta de apoyo para ese nuevo profesor europeo demandado en el EEES (Symeonidis e Impedovo, 2023). Esta metodología ofrece a los docentes, conocer como están organizadas y planificadas otros centros educativos internacionales pudiendo observar la diversidad cultural a la que se pueden enfrentar su alumnado a lo largo de su carrera formativa y profesional (internacionalización e interculturalidad), así como poder establecer colaboraciones y planes de estudios conjuntos con vista a la mejora de sistema educativo en el marco de la EEES (Leutwyler, 2014; Schratz, 2014).

El profesor en el EEES actualmente, debe tomar conciencia de los cambios accedidos en nuestro sistema educativo y debe ser consciente de la dimensión internacional (Symeonidis e Impedovo, 2023). Actualmente, debe ser conocedor de que su preparación en el camino de la docencia debe ser global con una dimensión internacional e intercultural (europeísmos) ya que forma parte de un sistema educativo global y debe estar preparado para formar a un alumnado global con capacidad de éxito como ciudadanos de la UE.

En la revisión como aspectos positivos de esta metodología para el docente se han encontrado resultados gratificantes como el incremento de la satisfacción laboral cuando un docente se enfrenta a proyectos colaborativos globales (Quintana-Ordorika et al., 2023). Estos cambios virtuales generan mayor motivación y satisfacción generando una actitud positiva en el profesorado y la aplicación de estas herramientas COIL, es decir, el docente se ve satisfecho cuando incrementa su capacidad formativa global para su alumnado.

Esta metodología colaborativa les facilita sus funciones en el marco del EEES y le permite como docentes incrementar el desarrollo de sus capacidades internacionales e interculturales, así como, la creación de equipos interuniversitarios globales que les facilitará trabajar las competencias transversales con el alumnado creando aulas interactivas, cooperativas para ciudadanías globales (Peñalva y Leiva, 2019; Pagès, 2019; Zapatero et al., 2022).

Al igual que para el alumnado se han observado ciertas barreras para los docentes en la puesta en practica de un proyecto colaborativo COIL, principalmente,

la coordinación e inserción de actividades en planes de estudio diferentes por lo que se ha observado su necesario consenso para poder trabajar en equipo, además, se ha observado, diversas franjas horarias que dificultan las reuniones, la dificultad existente aún hoy en día, de alumnos con capacidades lingüísticas suficientes para una adecuada comunicación, la selección del alumnado con predisposición a la relación de actividades colaborativas globales, así como, la carga laboral que conlleva al docente la planificación de actividades, coordinación y homologación de evaluación (Barbosa et al., 2019; McCollum et al., 2019; Muñoz-Escalona et al., 2022).

MÉTODO

Objetivos y metodología

El estudio realizado es de carácter exploratorio cuyo objetivo es conocer los beneficios y barreras encontradas en la aplicación de esta metodología COIL en un contexto comercial. Para ello, se ha realizado la actividad colaborativa cruzada de estudios de mercados entre los alumnos de ambos centros educativos, Universidad de Bretaña Sud, Lorient, Francia y Universidad de Jaén, España. Realizándose posteriormente un focus group, metodología cualitativa para la obtención de resultados a los tres colectivos: empresas, coordinadores de actividad y alumnado participante.

Tabla 1. Estructura de la muestra

Muestra	
Coordinadores	1 coordinador interno de la universidad de Bretaña Sud, Lorient. Francia.
	1 coordinador interno Universidad de Jaén, España.
Empresas	1 empresa consultora del sector agroalimentario oleícola.
	1 empresa
Alumnado	4 alumnos de master de comercio internacional Universidad de Bretaña Sud, Lorient, Francia.
	4 alumnos de cuarto de grado de Estadística y Empresa Universidad de Jaén, España.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Este trabajo presenta como novedad la incorporación de directivos de empresas y hay que señalar que, si bien fue complicado inicialmente encontrar empresas, una vez aceptada la propuesta manifestaron un alto grado de satisfacción y motivación tras su participación en el proyecto, pudiendo aportar su experiencia y conocimiento en la preparación de estudios de mercados. Ambas empresas estaban centradas en procesos de internacionalización y se sintieron satisfechos de apostar por un alumnado que se enfrenta a mercado laboral global.

Otro resultado encontrado ha sido la dificultad para la selección de estudiantes participantes y su implicación en el proyecto, pero, la participación de las empresas fue objeto de motivación para su implicación en la actividad COIL.

Otro aspecto que les supuso motivación y satisfacción fue no solo exponer y colaborar con directivos de empresas sino la interacción con el alumnado de otras universidades, haciendo propuestas y coordinando reuniones en inglés. El alumno fue consciente de la importancia de conocer otras culturas, otros idiomas y otras formas de trabajar con alumnos de otras universidades. Esto permite decir, que esta metodología contribuye a la interculturalidad e internacionalización del alumnado de empresa. Además, permitió su socialización, ellos de mutuo acuerdo hicieron su grupo de WhatsApp para la comunicación junto al correo electrónico y reuniones presenciales.

Al igual que el resto de estudios, también se observaron aspectos negativos durante la actividad. Distinto grado de compromiso con la actividad no solo entre ambos grupos sino, dentro del mismo grupo, pudiéndose observar dificultades para el trabajo en equipo. Además, también se encontró como barrera e igual, la más importante, la dificultad inicial de los contenidos, que es un proyecto de empresa, que es y puntos claves de un estudio de mercado, quizás debido al error de los coordinadores que no partieron de reuniones formativas iniciales al alumnado.

También se observó cierta dificultad en la interacción lingüística, el consenso en contenidos y fijación de fechas de reunión y planificación, así como, fecha de exposición de los trabajos. Esto puede ser debido a las diferencias horarias entre ambas universidades y fechas de cuatrimestre (periodo de inicio y fin). El alumnado español finalizaba el cuatrimestre en enero y el equipo francés, al ser alumnos de master finalizaban la actividad en marzo. Esto dificultó la evaluación de la actividad especialmente, al alumnado español que había finalizado su cuatrimestre.

Con respecto al profesorado se encontraron aspectos positivos y motivacionales como poder trabajar en colaboración con miembros de otras universidades y se tomó conciencia de la oportunidad que esta metodología ofrece para su formación como docente europeo ofreciendo la posibilidad de adquirir conocimientos sobre otros sistemas educativos europeos, planes de estudios y diversidad cultural entre otros aspectos docentes.

Como barreras se observó la dificultad en la búsqueda de alumnos sin barreras lingüísticas, y con capacidad y predisposición al trabajo inter europeo, sumado, a una mayor carga laboral añadida a la planificación de la asignatura. Esta actividad no formaba parte del plan de estudios al ser un proyecto piloto, lo que ocasionó problemas en el proceso de evaluación dado los contenidos y la diferencia de fechas en los procesos de evaluación de ambas universidades.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este estudio en curso tiene un carácter exploratorio cuyo objetivo es conocer los beneficios y barreras encontradas en la aplicación de esta metodología COIL en un contexto comercial, para lo que se ha llevado a cabo la actividad colaborativa cruzada de estudios de mercados entre los alumnos de dos centros educativos, Universidad de Bretaña Sud, Lorient, Francia y Universidad de Jaén, España. Realizándose posteriormente un focus group, metodología cualitativa para la obtención de resultados a los miembros de los tres colectivos: empresa, coordinadores de actividad y alumnado participante.

Como novedad este proyecto COIL incorpora a miembros de empresas para la formación del alumno respecto los estudios de mercado en el proceso de internacionalización de las mismas. Aspecto que ha servido de ayuda para motivar a participar a nuestros alumnos, además, de ser motivador y satisfactorio para los gerentes al poder colaborar en la formación de futuros alumnos que accederán a mercados laborales globales.

Con respecto el alumnado, se puede confirmar su influencia positiva en las dos competencias del EEES internacionalización e interculturalidad que si bien, hay estudios, que manifiestan sus dudas (Mestre-Segarra y Ruiz-Garrido, 2022), la mayoría de los estudios revisados se ha encontrado una relación positiva (Jung et al., 2022; Hackett et al., 2023).

Se puede confirmar que la metodología COIL es una metodología innovadora docente que permite al alumnado participante mejorar su perspectiva profesional pudiéndola enfocar hacia un mercado de trabajo actualmente internacionalizado y global (Crawford et al., 2020; Jung et al., 2022).

Si esta metodología tienes aspectos positivos para el alumnado también se han encontrado barreras al igual que otros estudios como, dificultades para el trabajo en equipo, dificultad en la interacción lingüística, el consenso en contenidos y fijación de fechas de reunión y planificación, así como, fecha de exposición de los trabajos (Appiah-Kubi y Annan, 2020; Keshishiet al., 2023). Esto puede ser debido a las diferencias horarias entre ambas universidades y fechas de cuatrimestre (periodo de inicio y fin). También se ha observado la dificultad inicial de los contenidos, exactamente, que es un proyecto de empresa, dificultades en la fijación de reuniones o exposición (Mestre-Segarra y Ruiz-Garrido, 2022; Quintana-Ordorika et al., 2023).

Con respecto el profesorado este proyecto ha sido satisfactorio y motivador pudiendo tomar conciencia de la dimensión global que están tomando las universidades europeas y que esta metodología les permite conocer otros equipos, otros planes de estudio y la capacidad de formar alumnos internacionales en línea con (Peñalva y Leiva, 2019; Pagès, 2019; Zapatero et al., 2022).

El profesorado participe del proyecto, ha tomado conciencia de que esta metodología ofrece una oportunidad de adquirir conocimientos sobre otros sistemas educativos europeos y apreciar la diversidad cultural (es decir, multiculturalismo europeo) y colaborar con colegas de otro país europeo (es decir, profesionalidad europea) en línea con (Leutwyler, 2014; Schratz, 2014).

Si bien como se ha indicado no todos los resultados han sido positivos ya que se encontraron algunas dificultades como distintos grados de compromiso, problemas a la hora de trabajar en equipo principalmente, entre miembros del mismo grupo en línea con (Swartz et al., 2020), así como, una mayor carga laboral para el docente ante la necesidad de convocar reuniones, preparar y organizar actividades paralelas al plan de estudios entre otras acciones, coincidiendo con los resultados obtenidos por otros autores (Naicker et al., 2022; Keshishiet al., 2023; Aškerc, 2023).

A modo de conclusión, y como se ha indicado esta metodología COIL, se trata de un intercambio virtual y, por tanto, una movilidad internacional que se realiza a través de las tecnologías sin tener que desplazarse físicamente y, que permite a los estudiantes interactuar y comunicarse con fines educativos (O'Dowd, 2018; Borger, 2022), pero, como se ha señalado se han encontrado tanto resultado positivos y negativos.

Bajo este escenario, el profesor debe ser consciente de que se pueden subsanar algunos de los aspectos negativos con una adecuada planificación e inserción en un plan de estudios, valorando las actividades mediante créditos ECTS para motivar al alumnado en su proceso de reclutamiento. Esta posibilidad nos la ofrece las metodologías mixtas como los proyectos Erasmus + BIPS (Blended Intensive Programs) que como se ha indicado son programas combinados breves que utilizan formas innovadoras de aprendizaje y enseñanza presencial y no presencial. A través de acciones presenciales se pueden solventar muchas de las barreras de planificación tanto de contenidos como de plan de estudios o franjas horarias para reuniones o evaluación.

REFERENCIAS

Alajmi, M. (2022). The Effect of an Online Teaching Approach on Students' Acquisition of Social Studies Skills at the Intermediate Stage in Kuwait. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 29, 101-118. doi: 10.18848/2327-7963/CGP/v29i01/101-118

Appiah-Kubi, P. y Annan, E. (2020). A review of a collaborative online international learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(1), 109-124. Recuperado de: https://ecommons.udayton.edu/enm_fac_pub/2

Aškerc, K. (2023). Conexiones entre el aprendizaje internacional en línea y la inclusión de elementos interculturales e internacionales en el plan de estudios: la perspectiva de los académicos eslovenos. *Ciencias de la Educación*, 13(7), 680.

Barbosa, B., Swartz, S., Luck, S., Prado-Meza, C., y Crawford, I. (2019). Learning how to work in multicultural teams: Students' insights on internationalization-at-home activities. *Interpersonal: An International Journal on Personal Relationships*, 13(2), 205-219.

Borger, J.G. (2022). Getting to the core of Collaborative Online International Learning (COIL). *Frontiers in Education*, 7. doi: 10.3389/feduc.2022.987289

Carle, H., Scheuer, C.L., y Swartz, S. (2023). Was transitioning to the virtual environment worth it: effects of different virtual team projects during the COVID-19 pandemic. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 14(4).

Carrillo-Labela, R. (2023). Tercer espacio en la enseñanza superior europea los (COIL): implicaciones para en el alumnado. En A. Martos-Martínez, M.M. Simón, J.J. Gázquez, P. Molina, y S. Fernández (Coords.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (1ª Ed., pp. 677-689). Madrid Dykinson.

Carrillo-Labela, R. (2024). *Principales líneas de investigación en el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL). Empoderando la Docencia en la Era Digital: Innovación, Tecnología y Renovación Pedagógica*. Madrid Dykinson S.L.

Crawford, I., Swartz, S., Luck, S., y Barbosa, B. (2020). Employability Through Experiential Delivery of Intercultural Communication Skills Online. En *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'20)* (pp. 993-1000). Editorial Universitat Politècnica de València.

De Wit, H. y Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, 83(83), 2-3. doi: 10.6017/ihe. 2015.83.9073

Declaración de Bolonia (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza, Bolonia (Italia)*. Recuperado de: <http://eees.umh.es/contenidos/documentos/declaracionbolonia.pdf>

Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., y Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 5. doi: 10.1186/s41239-022-00373-3.

Jacobs, L., Wimpenny, K., Mitchell, L., Hagenmeier, C., Beelen, J., Hodges, M., ... Viviani, A. (2021). Adapting a capacity-development-in-highereducation project: doing, being, and becoming virtual collaboration. *Perspectives in Education*, 39(1), 353-371. doi: 10.18820/2519593X/pie.v39.i1.22

Jung, D., De Gagne, J.C., Choi, E., y Lee, K. (2022). An online international collaborative learning program during the COVID-19 pandemic for nursing students: mixed methods study. *JMIR Medical Education*, 8(1), 34171. Recuperado de: <https://preprints.jmir.org/preprint/34171>

Keshishi, N., Seal, A., Jicha, K., Gaustad, B., y Slovic, A.D. (2023). Attempts to Replicate the Skills, Attributes and Capabilities Associated with International Mobility in an Online World: A Case Study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(4), 11. doi: 10.53761/1.20.4.11

McCollum, B., Morsch, L., Shokoples, B., y Skagen, D. (2019). Overcoming Barriers for Implementing International Online Collaborative Assignments in Chemistry. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1. doi: 10.5206/cjsotl-rcacea.2019.1.8004

Mestre-Segarra, M.Á. y Ruiz-Garrido, M.F. (2022). Examining students' reflections on a collaborative online international learning project in an ICLHE context. *System*, 105, 102714. doi: 10.1016/j.system.2021.102714

Muñoz-Escalona, P., de Crespo, Z.C., Marin, M.O., y Dunn, M. (2022). Collaborative online international learning: a way to develop students' engineering capabilities and awareness to become global citizens. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 50(1), 89-104. doi: 0.1177/0306419020934100

Naicker, A., Singh, E., y van Genugten, T. (2022). Collaborative online international learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 499-510. doi: 10.1080/14703297.2021.1895867

Nava-Aguirre, K.M., García-Portillo, B.I., y López-Morales, J.S. (2019). Collaborative online international learning (COIL): an innovative strategy for experiential learning and internationalization at home. En M.A. González-Pérez, K. Lynden, y V. Taras (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management* (pp. 721-746). Springer International Publishing AG.

Quintana-Ordorika, A., Camino-Esturo, E., Portillo-Berasaluce, J., y Garay-Ruiz, U. (2023). Integrating COIL in teacher training: An estimation of learners' motivational attitudes. *Frontiers in Education*, 8, 1141620. doi: 10.3389/feduc.2023.1141620

Romero-Rodríguez, J.M., Ramírez-Montoya, M.S., Glasserman-Morales, L.D., y Navas-Parejo, M.R. (2022). Collaborative online international learning between Spain and Mexico: a microlearning experience to enhance creativity in complexity. *Education + Training*, 65(2), 340-354. doi: 10.1108/ET-07-2022-0259

Rubin, J. (2015). Faculty guide for collaborative online international learning course development. *SUNY Global Center*, 1(4). Recuperado de: http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf

Simões, A.V. y Sangiamchit, C. (2023). Internationalization at Home: Enhancing Global Competencies in the EFL Classroom through International Online Collaboration. *Education Sciences*, 13(3), 264. doi: 10.3390/educsci13030264

Swartz, S., Barbosa, B., y Crawford, I. (2019). Building intercultural competence through virtual team collaboration across global classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 57-79. doi: 10.1177/2329490619878834

Vahed, A. y Rodríguez, K. (2021). Enriching students' engaged learning experiences through the collaborative online international learning project. *Innovation in Education and Teaching International*, 58, 596-605. doi: 10.1080/14703297.2020.1792331

West, H., Goto, K., Borja, S.A.N., Trechter, S., y Klobodu, S. (2022). Evaluation of a collaborative online international learning (COIL): a food product analysis and development project. *Food, Culture and Society*, 1-22, doi: 10.1080/15528014.2022.2069441

Wimpenny, K., Finardi, K.R., Orsini-Jones, M., y Jacobs, L. (2022). Knowing, being, relating and expressing through third space global South-North COIL: Digital inclusion and equity in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 279-296. doi: 10.1177/10283153221094085

Zapatero, A.S.M., Valle, C.D.G., y León, O.M. (2022). Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). doi: 10.6018/red.521651

CAPÍTULO 15

EL DEBATE: UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA PARA LAS DISCIPLINAS JURÍDICAS

MARINA FERNÁNDEZ RAMÍREZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

A través del tiempo se han propuesto y hoy se siguen creando e implementando numerosos métodos de enseñanza y aprendizaje, buscando que los estudiantes vayan más allá de la memorización de conceptos o teorías y puedan analizar e interpretar el mundo de forma crítica y responsable. El debate se presenta como una de las estrategias que tienen el propósito de guiar de forma constructiva un desarrollo grupal del conocimiento, a través de una interacción estructurada, orientada y formativa (Kennedy, 2009; Sarasíbar, 2017; Yugueros y Jamardo, 2022).. Ello, teniendo en cuenta la complejidad y los objetivos del método en cuestión, y considerando que el trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento.

El planteamiento de un nuevo reto al alumnado a través de los debates, sirve para ampliar las herramientas utilizadas en la evaluación y fomenta el diálogo en el aula con el fin de desarrollar el aprendizaje activo (requiere una participación activa de todos los alumnos y alumnas), la inteligencia emocional (escuchar y empatizar con diferentes opiniones) y la resiliencia (rebatir diferentes opiniones, aprender a ser flexibles para mejorar ante la adversidad). El objetivo del debate jurídico no es solo ganar el argumento, sino también cultivar una capacidad profunda para analizar, evaluar y construir conocimientos de manera crítica y analítica. Estas competencias son esenciales para cualquier profesional del derecho, que debe abordar problemas complejos con una mente aguda y bien entrenada. Pero, sobre todo, las competencias de pensamiento analítico y crítico, consistente en analizar una serie de problemas planteados y debatir con los compañeros y compañeras de clase, son cruciales (Esteban y Ortega, 2017).

El debate no solo facilita el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas, sino que también promueve un aprendizaje activo y colaborativo. Al estar estructurado y orientado, el debate guía a los estudiantes a explorar distintas perspectivas, sintetizar información y argumentar de manera lógica y fundamentada. Este enfoque fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico donde los estudiantes no

solo absorben conocimientos, sino que también contribuyen activamente a su construcción.

La inclusión del debate estructurado, en el que los estudiantes preparan posturas alternativas y a veces encontradas de un mismo problema, incrementa su motivación e implicación, sobre todo en temas donde la argumentación y la defensa de puntos de vista son esenciales. Al enfrentar diferentes perspectivas, los estudiantes no solo refuerzan sus habilidades de investigación y oratoria, sino que también desarrollan un pensamiento crítico más profundo (Yugueros y Jamardo, 2022). Este enfoque fomenta una comprensión más rica de los temas jurídicos y prepara a los futuros profesionales para abordar problemas complejos con una mente abierta y analítica, permitiéndoles ver más allá de su propia perspectiva y entender la complejidad de los problemas jurídicos. Además, este tipo de debates fomenta la empatía y el respeto por opiniones divergentes, habilidades cruciales para cualquier profesional del derecho. El proceso de preparación y defensa de posturas alternativas obliga a los estudiantes a investigar a fondo y a construir argumentos sólidos, lo cual enriquece su comprensión y dominio de la materia.

Asimismo, la dinámica del debate estructurado puede servir como una simulación de escenarios reales en los que los futuros abogados tendrán que presentar y defender casos ante un tribunal (Horrach, 2023). Al enfrentarse a preguntas y refutaciones en un ambiente académico seguro, los estudiantes desarrollan confianza y habilidades esenciales que les serán útiles en su futura práctica profesional. Esta metodología no solo incrementa su motivación e implicación, sino que también les proporciona una formación integral y práctica.

En síntesis, el objetivo perseguido con este estudio no es otro que el de analizar el uso del debate como estrategia innovadora en la enseñanza universitaria de las disciplinas jurídicas, evaluando su impacto en el desarrollo de competencias críticas, argumentativas y comunicativas en los estudiantes. Se busca explorar cómo esta metodología puede mejorar la participación activa, el análisis de problemas legales y la capacidad de los estudiantes para manejar cuestiones complejas dentro del contexto jurídico. Además, se pretenden identificar tanto los beneficios como los desafíos asociados a la implementación del debate como herramienta pedagógica en el aula universitaria, contribuyendo así a la innovación y mejora continua en los enfoques de enseñanza-aprendizaje en las ciencias jurídicas.

MÉTODO

El método del debate jurídico es una estrategia pedagógica que se utiliza en el ámbito universitario para fomentar el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias clave en los estudiantes de derecho (Georgallis y Bruijn, 2022). Este enfoque estructurado implica la preparación y presentación de argumentos opuestos

sobre un tema jurídico relevante, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas esenciales.

Requiere las siguientes fases:

a) Preparación:

1. Elección en el tema del debate. Debe seleccionarse un tema relevante para las disciplinas jurídicas y que sea actual. Debe ser lo suficientemente controvertido como para generar un debate rico y variado. Asimismo, el tema ha de ser de interés para los estudiantes, por cuanto que aumentará su motivación e implicación en el debate (Georgallis y Bruijn, 2022).

2. Guías de Investigación. Proporcionando guías y recursos para que los estudiantes puedan realizar una investigación exhaustiva del tema. Esto puede incluir artículos académicos, estudios de casos, legislaciones y jurisprudencias relevantes.

3. Profundización en el tema. Cada equipo debe realizar una investigación exhaustiva sobre el tema del debate, utilizando fuentes académicas, legislativas, y jurisprudenciales. Es esencial que los estudiantes comprendan a fondo el tema y las diferentes perspectivas.

4. Recopilación de evidencia. Los equipos deben recopilar datos estadísticos, casos legales, estudios y opiniones de expertos que respalden sus argumentos. Esta evidencia será crucial para construir argumentos sólidos y refutar los del equipo contrario.

5. Reuniones de Equipos. Programa sesiones de trabajo en equipo para que los estudiantes puedan discutir sus hallazgos, compartir ideas y elaborar sus argumentos.

6. Grupos y roles. Debe hacerse una división por equipos, dividiendo a la clase en dos equipos, cada uno defendiendo una postura opuesta del tema seleccionado. Dentro de cada equipo, hay que asignar roles específicos como moderador, investigadores y oradores. Esto asegura una participación equilibrada y organizada.

B) Desarrollo:

1. Claridad y coherencia. Los argumentos deben ser claros y coherentes. Cada punto debe ser explicado de manera lógica y estar bien estructurado para que la audiencia pueda seguir fácilmente.

2. Sustentación con evidencia. Todos los argumentos deben estar respaldados por evidencias sólidas. Esto incluye citar casos legales relevantes, estudios académicos y datos estadísticos.

3. Preparación de refutaciones. Además de preparar sus propios argumentos, los equipos deben anticipar los argumentos del equipo contrario y preparar refutaciones efectivas.

4. Ensayos generales. Los equipos deben realizar ensayos generales de sus presentaciones. Durante estos ensayos, los estudiantes pueden practicar sus

C) Distribución de tiempos y estructura del debate:

argumentos, recibir feedback de sus compañeros y ajustar sus estrategias según sea necesario.

5. Mejora continua. Los ensayos son una oportunidad para identificar debilidades en los argumentos y refutaciones, y para mejorar la fluidez y confianza en la presentación. Se debe prestar atención tanto al contenido como a la forma de la presentación.

1. Deben definirse claramente la estructura del debate y la distribución del tiempo para cada fase. Esto incluye tiempos específicos para la introducción, exposición de argumentos principales, refutaciones, conclusiones finales y sesión de preguntas y respuestas.

2. En cuanto al control del tiempo, es conveniente utilizar herramientas como cronómetros para garantizar que se respeten los tiempos asignados, permitiendo un debate organizado y justo.

3. Introducción (no más de 10 minutos). Cada grupo presenta su posición inicial (5 minutos por grupo).

4. Argumentos principales (no más de 20 minutos). Cada grupo expone sus argumentos principales, apoyados por evidencias (10 minutos por grupo).

5. Refutación (no más de 20 minutos). Cada grupo tiene la oportunidad de refutar los argumentos del otro grupo (10 minutos por grupo).

6. Conclusiones (no más de 10 minutos). Cada grupo presenta sus conclusiones finales (no más de 5 minutos por grupo).

7. Preguntas del público (no más de 10 minutos): Espacio para preguntas y respuestas entre los grupos y el público.

D) Cierre: esta fase es crucial para consolidar los aprendizajes, fomentar el crecimiento continuo y asegurar que los debates futuros sean aún más efectivos y enriquecedores.

1. Evaluación. El moderador y el docente evalúan el debate, considerando la calidad de los argumentos, el uso de evidencias y la habilidad para refutar. Debe utilizarse una rúbrica detallada para evaluar el desempeño de los equipos. Los criterios de evaluación pueden incluir la claridad y coherencia de los argumentos, la solidez de las evidencias presentadas, la efectividad en la refutación de argumentos contrarios, la calidad de la presentación oral y el uso de apoyos visuales.

2. Observación del desempeño. Durante el debate, debe observarse cómo los estudiantes aplican sus habilidades de pensamiento crítico y analítico (Esteban y Ortega, 2017), y cómo manejan la presión de las preguntas y refutaciones.

3. Participación y colaboración. Debe evaluarse no solo el desempeño individual, sino también la colaboración y el trabajo en equipo. Todos los miembros deben haber contribuido de manera significativa al proceso.

4. Proporcionar un feedback inmediato al finalizar el debate, destacando las fortalezas de cada equipo y ofreciendo sugerencias constructivas para mejorar. Esto puede incluir comentarios sobre la estructura de los argumentos, la calidad de la evidencia utilizada y la habilidad para refutar. El feedback verbal debe acompañarse con comentarios escritos detallados. Esto permite a los estudiantes revisar y reflexionar sobre sus puntos fuertes y áreas de mejora.

5. Reflexión Individual y grupal. Fomentando una sesión de reflexión donde los estudiantes puedan discutir lo que aprendieron, las dificultades que encontraron y cómo podrían mejorar en futuros debates, utilizando el feedback recibido para ajustar y mejorar futuras implementaciones del método del debate.

6. Autoevaluación. Animando a los estudiantes a autoevaluar su desempeño. Se les debe pedir que identifiquen qué hicieron bien y qué aspectos necesitan mejorar. Los estudiantes pueden mantener diarios reflexivos donde registren sus experiencias, aprendizajes y planes de acción para futuras mejoras (El Majidi, Janssen y de Graff, 2021).

7. Discusión en equipo. Podemos organizar una discusión en equipo donde los miembros puedan compartir sus experiencias y reflexiones. Esto fomenta un sentido de comunidad y aprendizaje compartido.

8. Lecciones aprendidas. Hay que identificar las lecciones aprendidas a nivel grupal y cómo se pueden aplicar en futuras actividades de debate o en otras áreas del aprendizaje jurídico.

9. Ajustes metodológicos utilizando el feedback y las reflexiones para ajustar y mejorar el método del debate en futuras clases. Esto puede incluir cambios en la estructura del debate, la distribución del tiempo, o la manera de proporcionar feedback.

10. Capacitación continua, dado que ofrece oportunidades de capacitación continua para los estudiantes, centradas en mejorar las habilidades de debate, argumentación y pensamiento crítico.

RESULTADOS

Los debates jurídicos no solo enriquecen el aprendizaje académico y práctico de los estudiantes, sino que también contribuyen a su desarrollo personal y profesional, preparando a futuros abogados para enfrentar los desafíos del ejercicio del derecho de manera efectiva y ética (Yugueros y Jamardo, 2022).

Aplicar el método del debate jurídico en el aula universitaria puede generar varios resultados relevantes y beneficiosos:

A) Académicos:

1. Mejora del conocimiento jurídico. Los estudiantes amplían y profundizan su conocimiento sobre temas jurídicos específicos al investigarlos y debatirlos.

Profundizar en temas relevantes jurídicos complejos y actuales les permite adquirir un conocimiento de cierto calado en diversas áreas del Derecho (Esteban y Ortega, 2017). Además, el debate facilita la aplicación de conceptos teóricos a situaciones prácticas, ayudando a los estudiantes a comprender mejor cómo se aplican las leyes en contextos reales.

2. Desarrollo de habilidades argumentativas. Los debates fortalecen la capacidad de construir y defender argumentos sólidos y bien fundamentados, lo que es esencial para cualquier profesional del Derecho. Además, la práctica constante en la refutación de argumentos opuestos mejora la capacidad de los estudiantes para anticipar y responder a las objeciones de manera lógica y persuasiva.

3. Pensamiento crítico. Se fomenta el análisis crítico y la evaluación de diferentes puntos de vista, mejorando la capacidad de razonar lógicamente. Los estudiantes desarrollan la capacidad de evaluar críticamente la información y las evidencias, distinguiendo entre fuentes fiables y no fiables. El debate exige un análisis profundo de los problemas jurídicos, fomentando un pensamiento analítico riguroso que es crucial para el ejercicio del Derecho.

B) Resultados relativos a habilidades prácticas:

1. Comunicación oral. Los estudiantes mejoran su habilidad para expresarse con claridad y coherencia, presentando sus argumentos de manera efectiva. Asimismo, la práctica en debates desarrolla la capacidad de los estudiantes para persuadir a su audiencia, una habilidad vital para los futuros juristas.

2. Trabajo en equipo. Los estudiantes trabajan en equipos para preparar y presentar sus argumentos, desarrollando habilidades de colaboración, coordinación y liderazgo. La preparación y el desempeño en el debate fomentan un sentido de responsabilidad compartida, donde cada miembro contribuye al éxito del equipo.

3. Resolución de conflictos. La práctica de refutar argumentos y defender posiciones promueve la habilidad para manejar y resolver conflictos de manera efectiva.

C) Resultados Personales y Profesionales:

1. Confianza y autonomía. Participar en debates aumenta la confianza de los estudiantes en sus capacidades y les prepara para enfrentar situaciones similares en su futura carrera profesional.

2. Empatía y comprensión. Debatir diferentes perspectivas fomenta la empatía y el respeto por opiniones divergentes, cualidades importantes para cualquier profesional del Derecho.

3. Motivación y compromiso. El formato interactivo y dinámico del debate puede incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje (Yugueros y Jamardo, 2022). Los estudiantes se involucran activamente en su propio

proceso de aprendizaje, lo que conduce a una mayor retención de conocimientos y habilidades.

D) Resultados Institucionales: como veremos, la implementación del método del debate jurídico no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también fortalece a la institución en su conjunto, mejorando su prestigio, calidad educativa, y conexiones con el mundo profesional.

1. Desarrollo integral de estudiantes. El enfoque en competencias clave como el pensamiento crítico, la argumentación y la comunicación oral contribuye a la formación integral de los estudiantes, preparando graduados más capacitados y versátiles.

2. Preparación para la práctica profesional. Equipar a los estudiantes con habilidades prácticas y teóricas relevantes puede mejorar la calidad de los egresados y su preparación para el mundo laboral. La simulación de escenarios reales mediante debates puede fortalecer los vínculos entre la universidad y el sector jurídico, facilitando oportunidades de prácticas, pasantías y colaboraciones con despachos de abogados y otras entidades legales.

3. Innovación educativa. La implementación de debates jurídicos como herramienta docente puede posicionar a la institución como innovadora y comprometida con metodologías de enseñanza activas y participativas. Este enfoque demuestra un compromiso con métodos de enseñanza modernos y efectivos, diferenciando a la universidad de otras instituciones.

4. Atracción de talento. Una reputación de excelencia en la formación jurídica y en la implementación de metodologías activas puede atraer a estudiantes talentosos y altamente motivados, así como a profesores y investigadores interesados en trabajar en un entorno dinámico y progresista (Horrach, 2023).

5. Estándares académicos elevados. La incorporación de debates jurídicos puede elevar los estándares académicos, ya que obliga a los estudiantes a mantener un alto nivel de preparación y desempeño.

6. Fortalecimiento de la comunidad académica. Los debates fomentan un sentido de comunidad y colaboración entre estudiantes y docentes, creando un ambiente académico más cohesionado y solidario.

7. Intercambio de ideas y experiencias. Al involucrar a estudiantes y profesores en debates, se promueve el intercambio de ideas y experiencias, enriqueciendo el entorno educativo y fortaleciendo las relaciones académicas.

8. Capacidad de adaptación. Implementar metodologías como el debate jurídico demuestra la capacidad de la institución para adaptarse a nuevas tendencias y necesidades educativas, lo que es crucial en un entorno educativo en constante cambio.

9. Resiliencia académica. La habilidad de adaptarse e innovar fortalece la resiliencia de la institución, permitiéndole enfrentar desafíos y mantenerse relevante y competitiva en el futuro.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El debate estructurado se destaca como una herramienta pedagógica altamente efectiva en el ámbito de las disciplinas jurídicas, ofreciendo una serie de beneficios que impactan positivamente tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la calidad educativa de la institución. Su implementación en el aula universitaria no solo transforma la dinámica de la enseñanza, sino que también prepara a los futuros profesionales del derecho para enfrentar los desafíos de su carrera con una sólida base teórica y práctica.

Las capacidades desarrolladas son también beneficiosas para el alumnado en su futuro profesional, ya que, además de la mejora esperada en su expresión oral, mejora su seguridad en las exposiciones en público y sus habilidades para exponer sus ideas en foros jurídicos (Horrach, 2023). Esta metodología no solo incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también promueve una comprensión más rica y multifacética de los problemas jurídicos, estimulando la colaboración y el respeto por diferentes perspectivas. Estas capacidades que desarrollan los alumnos a través de los debates son las más demandadas por los empresarios, lo que mejora sus posibilidades de empleabilidad.

A través del debate, los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje. Este enfoque contrasta con los métodos tradicionales de enseñanza, que a menudo son más pasivos. En un debate, los estudiantes deben investigar, preparar y defender sus argumentos, lo que les obliga a involucrarse de manera profunda y comprometida con el material de estudio. Este tipo de aprendizaje activo no solo mejora la retención de conocimientos, sino que también aumenta la motivación y el interés de los estudiantes. Su uso fomenta el desarrollo de competencias fundamentales en los estudiantes de derecho. Entre ellas, se destacan el pensamiento crítico y analítico, la capacidad de argumentación y refutación, y las habilidades de comunicación oral (El Majidi, Janssen, y de Graff, 2021). Estas competencias son esenciales para el ejercicio profesional del derecho, donde los abogados deben analizar casos complejos, construir argumentos persuasivos y presentar sus posiciones de manera clara y convincente.

En tanto que los debates jurídicos simulan escenarios reales que los futuros abogados enfrentarán en su práctica profesional, la preparación y participación en debates les proporciona una experiencia práctica que es invaluable para su desarrollo profesional. Aprenden a manejar la presión, a pensar rápidamente y a presentar sus argumentos de manera efectiva, habilidades que serán cruciales en su carrera.

El debate estructurado requiere que los estudiantes trabajen en equipo para preparar y presentar sus argumentos. Esta colaboración fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales, como la capacidad de trabajar en grupo, la negociación y la resolución de conflictos. Además, el trabajo en equipo permite a los estudiantes aprender unos de otros, compartir conocimientos y construir una comprensión más rica y diversa de los temas jurídicos. Pero también sirve como una herramienta de evaluación formativa. A través de la observación y el feedback, los profesores pueden evaluar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes y proporcionar retroalimentación constructiva para su mejora continua. Esta evaluación formativa es fundamental para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y trabajar en ellas de manera proactiva.

Su implementación como herramienta pedagógica posiciona a la institución como una entidad innovadora y comprometida con la excelencia educativa (Georgallis y Bruijn, 2022). Este enfoque no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también aumenta el prestigio y la reputación de la institución, atrayendo a estudiantes talentosos y a profesores e investigadores interesados en trabajar en un entorno dinámico y progresista.

En resumen, el debate estructurado es una herramienta poderosa y multifacética que aporta numerosos beneficios al aprendizaje y la evaluación en las disciplinas jurídicas. Su capacidad para desarrollar competencias clave, fomentar el aprendizaje activo, preparar a los estudiantes para el mundo profesional, promover el trabajo en equipo, y mejorar la evaluación formativa, lo convierte en un método pedagógico indispensable en la formación de futuros abogados. La adopción de este enfoque innovador no solo transforma la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también fortalece la calidad y la reputación de la institución educativa.

Se consolida como una estrategia pedagógica innovadora que impulsa el desarrollo integral de los futuros profesionales del derecho, equipándolos con las competencias necesarias para enfrentar un mundo complejo y en constante cambio. No solo facilita el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas, sino que también promueve un aprendizaje activo y colaborativo (Sarasibar, 2017). Al estar estructurado y orientado, el debate guía a los estudiantes a explorar distintas perspectivas, sintetizar información y argumentar de manera lógica y fundamentada. Este enfoque fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico donde los estudiantes no solo absorben conocimientos, sino que también contribuyen activamente a su construcción. En el aula universitaria, por lo tanto, el uso del debate no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también prepara a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos del mundo jurídico con una mente crítica, analítica y bien preparada.

REFERENCIAS

El Majidi, A., Janssen, D., y de Graff, R. (2021). The effects on in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101, 102576. doi: 10.1016/j.system.2021.102576

Esteban, L. y Ortega, J. (2017). *El debate como herramienta de aprendizaje*. Jornadas de Innovación e Investigación Docente, pp. 48-56.

Georgallis, P. y Bruijn, K. (2022). Sustainability teaching using case-based debates. *Journal of International Education in Business*, 15(1), 147-163. doi: 10.1108/JIEB-03-2021-0039.

Horrach, J. G. (2023). “El debate jurídico como herramienta para incentivar y estimular la participación del alumnado en el Grado en Derecho”, en AA.VV.: *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho*. Coord. por C. Cucinotta, C. Molina, B. Sáenz de Santa María (pp. 777-792).

Kennedy, R.R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236, doi: 10.1177/1469787409343186.

Sarasíbar, M. (2017). *El debate jurídico como método de innovación docente*, en AA.VV.: Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: libro de resúmenes XIV FECIES / coord. por T. Ramiro, M.T. Ramiro, y M.P. Bermúdez (p. 482).

Yugueros, N. y Jamardo, A. (2022). “El debate jurídico como instrumento de innovación docente. Su aplicabilidad en la impartición del Derecho Procesal”, en AA.VV.: *Aprendizaje a través del debate jurídico* / Javier Martínez Calvo (dir.), María Victoria Mayor del Hoyo (dir.), (pp. 403-408).

CAPÍTULO 16

LA INTRODUCCIÓN DEL USO DE CHAT GPT EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO: PAUTAS PARA UN CORRECTO USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA

SHEILA LÓPEZ VICO
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos producidos en las últimas décadas han transformado de manera radical el modelo de enseñanza universitaria. Cada vez más nos enfrentamos a un perfil de alumnado infantilizado que presenta mayores déficit de atención y problemas para mantener durante largos periodos de tiempo la concentración, ello como consecuencia inevitable de los continuos e intensos estímulos a los que estos se encuentran expuestos en su vida diaria (Albert, 2003). Del mismo modo, las empresas han venido demandando cada vez de manera más marcada un perfil de egresados con mayores y más variadas competencias (Ortega, 2022), no siendo ahora suficiente con la mera posesión de unos conocimientos teóricos y un título universitario para acceder a un puesto de trabajo (Charro y Benlloch, 2019).

Para afrontar esta situación se han desarrollado metodologías novedosas basadas en la gamificación, simulación y juegos de roles, utilización de píldoras informativas, el flipped learning, etc. Un factor común en la mayoría de las técnicas de aprendizaje enumeradas es precisamente el papel central que en las mismas ocupan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICS), habiéndose hecho patente, especialmente tras la pandemia del COVID-19, la importancia que estas están llamadas a tener en el marco de la enseñanza universitaria (Álvarez, 2020).

Pues bien, estos medios y dispositivos digitales se alzan a la vez como una posible solución a los retos evidenciados y como un nuevo riesgo a afrontar (Montes, 2023). En los últimos años ha dominado el debate sobre el futuro de la enseñanza universitaria el riesgo que supone la introducción de la inteligencia artificial para la formación teórico-práctica del alumnado.

La noción de «sistema de inteligencia artificial» ha sido recientemente definida en el art. 3 del Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial como “un sistema basado en una máquina que está diseñado para funcionar con distintos niveles de autonomía y que puede mostrar capacidad de adaptación tras el despliegue, y que, para objetivos explícitos o implícitos, infiere de la información de entrada que recibe la manera de generar resultados de salida, como predicciones, contenidos, recomendaciones o decisiones, que pueden influir en entornos físicos o virtuales”. Pudiendo entenderse

este, como de manera más simplificada ha entendido la doctrina, como aquel caracterizado “por poder percibir su entorno, razonar sobre el conocimiento, procesar la información derivada de los datos y tomar decisiones para lograr un objetivo dado” (Andreu, 2023).

Dentro de los distintos tipos de Inteligencia artificial encontramos herramientas como Chat GPT o Microsoft Copilot que permiten, mediante un análisis masivo de datos, la realización en minutos de casos prácticos, exámenes tipo test, bibliografías, trabajos de investigación, etc. Además, cuentan con la particularidad de que son capaces de “desarrollar texto de forma autónoma y con coherencia sobre una gran variedad de temas” exportando un resultado entendible y utilizable por las personas (Martínez, 2023).

Pues bien, la proliferación de herramientas como las descritas plantea la necesidad de reformular, nuevamente, las técnicas empleadas para la enseñanza y evaluación del Derecho en general y del Derecho del Trabajo en particular.

No cabe duda de que la extendida idea en el alumnado de que dichas herramientas constituyen una vía para la realización rápida y automática de las tareas prácticas, resúmenes o demás tareas propuestas por el profesorado en el proceso de enseñanza de cada asignatura supone un claro error. No debe de olvidarse que especialmente en el marco de las ciencias jurídicas nos encontramos ante una materia técnica y compleja que requiere no solo la identificación de la regulación a aplicar o del precepto concreto a aplicar para resolver un caso, sino que requiere conocer cada una de las figuras que conforman las distintas disciplinas en las que se divide el Derecho para poder llevar a cabo una interpretación y análisis adecuado de la norma legal.

En el marco del Derecho del Trabajo ello además adquiere una mayor complejidad si se parte del sistema de fuentes plasmado en el art. 3 del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (ET), en el que se incorpora además de la regulación legal aquella emanada de la autonomía colectiva.

Sin embargo, lejos de lo que podría pensarse, la utilización de la inteligencia artificial en el marco de la enseñanza del Derecho no debe de ser visto como un problema que sea necesario atajar mediante la realización de los ejercicios prácticos de manera escrita o prácticas similares, ya que ello realmente sería cerrar los ojos ante lo que es el futuro (Álvarez y Montero, 2023).

Es por ello que, en el marco de este capítulo, se planteará una propuesta para introducir el uso del CHAT GPT y herramientas similares en las aulas, enseñando a los alumnos a utilizar estas de manera ética y correcta, de modo que se conviertan en una herramienta más para su aprendizaje.

MÉTODO

Hipótesis de la investigación teórica o revisión sistemática

El aprendizaje del Derecho del Trabajo exige poseer, además de un amplio volumen de conocimientos teóricos, una serie de competencias y habilidades claves, como pueden ser una adecuada expresión oral, escrita y gestual, un avanzado manejo de la normativa legal, la capacidad de utilizar bases de datos jurídicas que permitan obtener información veraz y fiable, etc.

Junto a estas cuestiones que ya habían venido siendo abordadas por la doctrina iuslaboralista, surge ahora el reto que plantea la generalización de la inteligencia artificial también en la enseñanza.

El uso de estas herramientas ha venido siendo cuestionado desde un punto de vista ético y moral, contemplándose como una nueva vía de omitir el estudio y, por tanto, una más moderna forma de «copiar».

Sin embargo, junto a dichos posibles riesgos no pueden omitirse las posibles bondades derivadas del uso de dichas herramientas, como es omitir aquellas partes más repetitivas del proceso de búsqueda de información, obtener una mejor redacción de determinadas partes de un trabajo, filtrar el número de estudios disponibles de una determinada materia, corregir las faltas de ortografía de los trabajos de investigación realizados, etc.

Por todo ello, la hipótesis en la que se basa el presente estudio es que la introducción de la inteligencia artificial en la enseñanza del Derecho del Trabajo puede convertirse en una herramienta no solo adecuada sino también imprescindible para lograr ofrecer al alumnado una más completa y actualizada formación que permita su posterior incorporación al mercado laboral.

Objetivos de la investigación teórica o revisión sistemática

El objetivo general perseguido por medio del presente capítulo consiste en lograr que los alumnos aprendan a utilizar la inteligencia artificial como una herramienta más en su proceso de aprendizaje del Derecho del Trabajo.

Por otro lado, como objetivos específicos, pueden señalarse los siguientes:

- Introducir las TICS y las oportunidades que las mismas ofrecen en la enseñanza del Derecho del Trabajo.
- Instruir al alumnado en un uso ético y responsable de las TICS.
- Enseñar a filtrar los resultados obtenidos del uso de las TICS.

Por último, acercar al alumnado a la realidad práctica, logrando con ello además que aumenten su interés y curiosidad por la materia.

Participantes

Los participantes pueden dividirse en dos grupos:

En primer lugar, cabe señalar al propio alumnado que, siguiendo las bases del plan Bolonia, pasa a ocupar un rol activo en su aprendizaje.

Por otro lado, se encontraría el docente, que en sintonía con lo indicado anteriormente pasa ahora a ocupar un rol de facilitador, guiando y coadyuvando al alumnado en el uso y comprensión de las distintas herramientas, plataformas y bases de datos jurídicas.

Concretamente la actividad propuesta en el marco de este estudio se implementó en la asignatura de Derecho del Trabajo II impartida en el segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante RLRH). Las razones que justificaron la elección de dicho perfil de alumnado fue el siguiente:

En primer lugar, por ser un perfil de alumnado que, al ser de segundo curso, ya posee una serie de conocimientos necesarios e imprescindibles en el marco del Derecho del Trabajo.

Por otro lado, e íntimamente vinculada con la idea anterior, por el hecho de que al encontrarse prácticamente al inicio de su carrera universitaria disponen tras la aplicación de dicha técnica de un más amplio margen de tiempo para poder aplicar las competencias adquiridas en lo que resta de su formación.

Asimismo, la asignatura elegida cuenta con la ventaja de que muchos de los puntos impartidos en la misma son una profundización de conceptos que ya han aprendido en otras asignaturas ya impartidas, lo cual permite que partan con una base de conocimientos suficientes para poder introducir el uso de la inteligencia artificial como un complemento y no como una sustitución a dichos conocimientos teóricos.

Por último, atendiendo al propio perfil del alumnado, se ha detectado que los alumnos del grado en RLRH presentan un mayor interés en aquellas clases de carácter práctico en general y en particular en aquellas que implican la introducción o uso de las TICS.

Instrumentos

En aras de lograr dichos objetivos, cobran un papel central las TICS. En particular, será necesario que tanto el alumnado como el profesorado tenga acceso a un ordenador con conexión a Internet o Tablet.

Procedimiento

Las clases impartidas en la asignatura de Derecho del Trabajo II se basan en una metodología docente que combina la lección magistral con la realización de casos prácticos evaluables.

Como hemos señalado, ante los retos y peligros que pueden surgir de la introducción de herramientas como CHAT GPT en el aula se planificó dedicar varias de dichas clases al aprendizaje y uso de la misma con la finalidad de mostrar al alumnado tanto las ventajas como los riesgos que se derivan de su uso.

Para ello, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. Se comenzó dedicando una clase práctica a enseñar al alumnado a acceder y usar CHAT GPT. Para llevar a cabo esta clase pueden utilizarse diversos manuales y guías elaborados en nuestro país sobre el uso de dicha herramienta en el marco universitario (Entre otros, López-Galisteo, Montes-Diez y Rodríguez, 2023).
2. Tras ello, se pidió al alumnado que realizase un caso práctico utilizando CHATGPT. Para ello se le aportó la siguiente ficha con toda la información necesaria para la correcta elaboración de la actividad práctica:

Actividad práctica

Dentro de las distintas tipologías del contrato de trabajo estudiadas en el temario analizado en clase (Monereo-Pérez, Molina, Moreno, Vila, 2022) , se plantea el siguiente supuesto:

El Señor García trabaja por cuenta ajena (art. 1.1 ET) y a tiempo completo (40 horas semanales, 8 horas al día) en una empresa de telecomunicaciones (sector privado). De lunes a miércoles presta sus servicios en el centro empresarial situado en C/ Arabial 75 (Granada, España) y los jueves y viernes trabaja desde su domicilio utilizando para ello exclusivamente un ordenador de última generación y una Tablet gráfica. Las condiciones descritas se han aplicado al mismo desde su incorporación en la empresa el 01/01/2022.

1. Sobre la base de dicho caso, introduzca en CHAT GPT las siguientes cuestiones:
 - A. ¿Ante qué tipo de contrato nos encontramos?
 - B. ¿Cuál es la regulación legal que resulta aplicable?
 - C. ¿Nos encontramos ante un teletrabajador regular?
 - D. ¿Cuál es la diferencia legal entre teletrabajo, trabajo presencial y trabajo a distancia?
 - E. ¿Si el señor García tuviese 16 años podría prestar sus servicios mediante teletrabajo?
 - F. ¿Si el señor García tuviese un contrato en prácticas podría prestar sus servicios mediante teletrabajo?
 - G. Existe algún límite en el número de horas teletrabajables por un menor de edad o una persona contratada en prácticas.

H. ¿Está obligado el señor García a dejar a los responsables en materia de Prevención de Riesgos Laborales a entrar en su domicilio desde el que teletrabaja de manera regular?

I. ¿Qué es el acuerdo de trabajo a distancia y cuando debe de celebrarse?

J. Indica 3 referencias bibliográficas sobre teletrabajo y/o trabajo a distancia en formato APA.

2. Realice una valoración de las respuestas obtenidas con CHAT GPT. Para ello, transcriba las respuestas obtenidas señalando los errores detectados.

3. Imagínese que las preguntas planteadas las realiza un cliente, recopile las mismas redactándolas como un informe jurídico, con un lenguaje formal y la indicación expresa de las normas y preceptos utilizados para su resolución.

4. Pida a Chat GPT que realice el informe jurídico indicado. Confronte y valore ambos informes indicando las mejoras que podría introducir en el informe realizado por usted sobre la base del obtenido mediante Chat GTP.

5. Valore la actividad realizada indicando del 1 al 5 su utilidad en su proceso de aprendizaje.

6. Indique si conoce otras herramientas similares a Chat GPT que resulten aplicables a la actividad y cítelas.

Análisis de datos

Por medio del presente estudio se plantea una actividad práctica a aplicar en el marco de la enseñanza del Derecho del trabajo que consideramos aporta al alumnado una serie de competencias necesarias que todo graduado social debería de poseer y dominar con soltura. Concretamente, se plantea una actividad basada en la búsqueda y filtración de información que permite al alumnado adquirir una capacidad crítica de reflexión y un pensamiento crítico. En particular, al exigir al alumnado no solo el uso de la herramienta Chat GPT, sino también el examen de la información obtenida para posteriormente aplicarla a un supuesto práctico se les obliga indirectamente a conocer de manera más profunda y detallada tanto el propio contenido teórico de la asignatura como la más actual doctrina y jurisprudencia, ya que solo así podrán ser capaces de resolver de manera correcta el mismo y fundamentar jurídicamente su respuesta (investigación sistematizada y de lege data). Asimismo, se tratará de impulsar al alumnado a ir más allá, aportando una posible solución al problema planteado o animándolo a debatir sobre el mismo (investigación de lege ferenda). Todo ello enriquecido por el papel central que en este proceso ocupan las TICS.

RESULTADOS

Tras introducir el supuesto práctico y las distintas preguntas planteadas en el primer apartado del mismo en Chat GPT, el resultado obtenido fue el que se recoge a continuación. Cabe señalar que, dada la limitación de espacio, se ha procedido a resumir la respuesta obtenida, recogiendo en la mayor parte de las cuestiones solo las conclusiones finales indicadas por dicha herramienta:

Respuestas de CHAT GPT

A. ¿Ante qué tipo de contrato nos encontramos?

El tipo de contrato del Señor García es un contrato de trabajo a tiempo completo con modalidad de teletrabajo parcial. Esto significa que es un trabajador por cuenta ajena que realiza sus funciones tanto en la sede de la empresa como desde su domicilio, cumpliendo con las condiciones y normativas establecidas para el teletrabajo en España.

B. ¿Cuál es la regulación legal que resulta aplicable?

La relación laboral del Señor García está regulada principalmente por el Estatuto de los Trabajadores, la Ley 10/2021 de trabajo a distancia, y el Convenio Colectivo del sector de telecomunicaciones que le sea aplicable. También se debe considerar la normativa de protección de datos dada la naturaleza del teletrabajo.

C. ¿Nos encontramos ante un teletrabajador regular?

Sí, el Señor García se considera un teletrabajador regular según la normativa vigente en España.

Fundamento Legal:

Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia: Artículo 2: Define el teletrabajo como una forma de trabajo a distancia que se lleva a cabo de manera regular y no ocasional. La ley especifica que se considera teletrabajo regular cuando, en un período de referencia de tres meses, al menos el 30% de la jornada laboral se realiza a distancia.

Aplicación al Caso del Señor García:

El Señor García trabaja desde su domicilio dos días a la semana (jueves y viernes), lo que representa el 40% de su jornada semanal. Esto cumple con el criterio de regularidad establecido por la Ley 10/2021.

Conclusión:

Dado que el Señor García realiza teletrabajo durante dos días a la semana, lo que supera el 30% de su jornada laboral en un período de referencia de tres meses, sí se le considera un teletrabajador regular conforme a la legislación española.

D. ¿Cuál es la diferencia legal entre teletrabajo, trabajo presencial y trabajo a distancia?

Diferencias Clave:

Lugar de Trabajo:

a) Presencial: Se realiza en el centro de trabajo.

b) A Distancia: Se realiza fuera del centro de trabajo habitual, pero no necesariamente implica el uso intensivo de TIC.

c) Teletrabajo: Es una forma de trabajo a distancia que se realiza principalmente con el apoyo de tecnologías.

Requisitos Legales:

a) Presencial: No requiere acuerdos especiales más allá del contrato laboral estándar.

b) A Distancia y Teletrabajo: Requieren un acuerdo específico por escrito, que detalla las condiciones particulares de esta modalidad.

Tecnologías:

a) Teletrabajo: Implica el uso de TIC como herramientas principales para el desarrollo de las tareas.

b) A Distancia: Puede o no implicar el uso de TIC, aunque es común que se usen.

En resumen, la principal diferencia entre estas modalidades radica en el lugar donde se realiza el trabajo y en el uso de tecnologías para su ejecución. Mientras que el trabajo presencial se realiza en la sede de la empresa, el trabajo a distancia y el teletrabajo se realizan fuera de ella, siendo el teletrabajo una subcategoría que requiere el uso predominante de herramientas tecnológicas.

E. ¿Si el señor García tuviese 16 años podría prestar sus servicios mediante teletrabajo?

Sí, el Señor García podría prestar sus servicios mediante teletrabajo si tuviese 16 años, pero con ciertas condiciones y limitaciones establecidas por la legislación laboral española para proteger a los trabajadores menores de edad.

Regulación Aplicable:

Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia: no establece una prohibición explícita para que los menores de edad realicen teletrabajo, pero se deben observar las protecciones y limitaciones del Estatuto de los Trabajadores y la normativa de prevención de riesgos laborales.

El Señor García podría prestar sus servicios mediante teletrabajo a los 16 años, siempre que se cumplan con las condiciones legales mencionadas, incluida la autorización parental y la protección especial de su salud y desarrollo. La empresa también debe asegurarse de que las condiciones del teletrabajo sean adecuadas y seguras para un trabajador menor de edad.

F. ¿Si el señor García tuviese un contrato en prácticas podría prestar sus servicios mediante teletrabajo?

Sí, el Señor García podría prestar sus servicios mediante teletrabajo incluso si tuviese un contrato en prácticas, pero con ciertas condiciones y consideraciones que deben tenerse en cuenta. La regulación aplicable y las condiciones específicas dependen de la legislación sobre teletrabajo y los contratos en prácticas en España.

Regulación Aplicable:

Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia:

Permite que el trabajo a distancia, incluido el teletrabajo, se realice bajo cualquier tipo de contrato, siempre que se cumplan las condiciones establecidas en la ley.

Es necesario un acuerdo por escrito que regule las condiciones del teletrabajo, incluyendo el equipamiento, el horario, y otros aspectos relevantes.

El Señor García podría prestar sus servicios mediante teletrabajo bajo un contrato en prácticas, siempre que se cumplan las regulaciones establecidas por la Ley 10/2021 para el trabajo a distancia y el Estatuto de los Trabajadores para los contratos en prácticas. La empresa debe asegurarse de que el acuerdo de teletrabajo sea claro y que se mantenga la formación y supervisión adecuadas para el trabajador en prácticas, además de proporcionar el equipo necesario y cumplir con las condiciones de seguridad y salud laboral.

G. ¿Existe algún límite en el número de horas teletrabajables por un menor de edad o una persona contratada en prácticas?

Para menores de edad, los límites de jornada laboral se aplican independientemente de que trabajen a distancia o de manera presencial, con un máximo de 8 horas diarias y 40 horas semanales, y están sujetos a restricciones adicionales como la prohibición de trabajo nocturno.

Para personas contratadas en prácticas, no hay un límite específico para el teletrabajo, pero deben cumplir con la normativa general sobre jornadas laborales y asegurarse de que la formación y supervisión sean adecuadas. La jornada laboral no debe exceder las 40 horas semanales y debe ser compatible con el objetivo formativo del contrato en prácticas.

H. ¿Está obligado el señor García a dejar a los responsables en materia de Prevención de Riesgos Laborales a entrar en su domicilio desde el que teletrabaja de manera regular?

El Señor García no está obligado a permitir el acceso físico de los responsables de prevención de riesgos laborales a su domicilio. Sin embargo, la empresa tiene la obligación de garantizar que el entorno de teletrabajo sea seguro mediante la realización de una evaluación de riesgos y la implementación de medidas preventivas adecuadas. La privacidad del trabajador debe ser respetada, y la empresa puede utilizar otros métodos, como cuestionarios y evaluaciones remotas, para cumplir con sus obligaciones en materia de prevención de riesgos laborales.

I. ¿Qué es el acuerdo de trabajo a distancia y cuando debe de celebrarse?

Chat GPT.

El acuerdo de trabajo a distancia es un documento formal que regula las condiciones bajo las cuales un trabajador realiza sus tareas desde un lugar distinto al centro de trabajo habitual, como su domicilio. Este acuerdo es esencial para garantizar que las condiciones de trabajo a distancia cumplan con la legislación y se ajusten a las necesidades tanto del empleador como del trabajador.

El acuerdo de trabajo a distancia debe celebrarse antes de que se inicie el teletrabajo o cuando se realicen cambios significativos en las condiciones de trabajo que impliquen una modalidad de trabajo a distancia. Este acuerdo debe ser formalizado por escrito y firmado por ambas partes, asegurando que se regulen adecuadamente todas las condiciones necesarias para el desarrollo del trabajo a distancia.

J. Indica 3 referencias bibliográficas sobre teletrabajo y/o trabajo a distancia en formato APA.

Zafra, J.M. (2020). Teletrabajo y trabajo a distancia en España: análisis y perspectivas. Ediciones Cinca.

Ruiz, F. y Rodríguez, A.I. (2021). Trabajo a distancia y teletrabajo: una nueva realidad en la era digital. Editorial Thomson Reuters.

Fernández, J.L. y Álvarez, M.T. (2022). Manual de teletrabajo: Guía práctica para implementar y gestionar el teletrabajo. Ediciones Laborum.

Como puede apreciarse, aun cuando se ha resumido el contenido de cada respuesta, el uso de dicha herramienta permite obtener un resultado que a todas luces podría resultar adecuado para la realización y entrega de una práctica de clase y que dificultaría apreciar si ha sido realizada por un alumno o por una herramienta de inteligencia artificial.

Sin embargo, un conocimiento detallado de la materia objeto de estudio permite apreciar patentes errores.

Por ejemplo, así ocurre en el apartado d) al recoger las diferencias entre teletrabajo, trabajo presencial y trabajo a distancia. En este punto no ha utilizado Chat GPT la definición legal contenida en el art. 2 de la Ley 10/2021, en la cual a título ejemplificativo se recoge como trabajo presencial tanto el realizado en los centros empresariales como en el lugar en su caso determinado por la empresa.

Otro error lo podemos encontrar en los apartados e), f) y g) en los que no se alude a los límites que el art. 3 de la Ley 10/2021 en el caso de que la prestación del servicio mediante teletrabajo sea realizada por menores de edad o en el marco de un contrato en prácticas o para la formación.

Por último, resultan también erróneas las referencias bibliográficas obtenidas en el apartado j), no existiendo ninguna de las indicadas por Chat GPT.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como ha podido extraerse del análisis realizado indudablemente la introducción de la inteligencia artificial en la enseñanza del Derecho del Trabajo supone un nuevo y relevante reto que requiere ser adecuadamente afrontado para evitar que se convierta en un nuevo «atajo» en el marco de la enseñanza universitaria.

Mediante la aplicación de la práctica propuesta en el presente estudio consideramos que el alumnado puede adquirir no solo una serie de conocimientos indispensables para su posterior incorporación en el mercado laboral, sino que también puede servir para desarrollar su capacidad de análisis y pensamiento crítico.

REFERENCIAS

Albert, M. (2003). Debatir el Derecho: Experiencia Docente del Prácticum de teoría del derecho. *Res Novae Cordubenses: Estudios de Calidad e Innovación de la Universidad de Córdoba*, 1, 205-228.

Álvarez, I. (2020). COVID-19: el impulso definitivo hacia la universidad digitalizada. En M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, J.J. Gázquez, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Simón, M Sisto, RM. del Pino, y B.G. Tortosa (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 47-56). Madrid: Dykinson.

Andreu, M.M. (2023). El proceso de digitalización en la docencia universitaria. Especial referencia a la inteligencia artificial. En D.T. Kahale (Ed.), *II Congreso Internacional «Educación 4.0: Cuestiones Actuales sobre la Docencia Universitaria»* (pp. 35-50). Murcia: Laborum.

Charro, P. y Benlloch, P. (2019). Asesoramiento, oratoria y litigación laboral como forma de salida profesional. En S. Serrano, M.C. Burgos, y B.M. López-Insua (Eds.), *Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas. El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades* (pp. 265-287). Murcia: Laborum.

López-Galisteo, A.J., Montes-Diez, R., y Rodríguez, L. (2023). *Guía de uso de ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo e interactivo en el aula universitaria*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

Martínez, S.M. (2023). Inteligencia artificial. CHATGPT y otras herramientas. En D.T. Kahale (Ed.), *II Congreso Internacional «Educación 4.0: Cuestiones Actuales sobre la Docencia Universitaria»* (pp. 51-64). Murcia: Laborum.

Monereo-Pérez, J.L., Molina, C., Moreno, M.N., y Vila, F. (2022). *Manual de derecho del trabajo*. Granada: Comares.

Montes, G. (2023). Potenciando la ética y el pensamiento crítico en la enseñanza del derecho del trabajo a través de la IA: una aproximación activa e innovadora. En M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Simón, J.J. Gázquez, y A. Martos (Eds.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 145-156). Madrid: Dykinson.

Ortega, P.G. (2022). Tecnología y transferencia del conocimiento en la docencia del sector legal: enfoque transversal y multidisciplinar. En M.M. Simón, J.J. Gázquez, A.B. Barragán, y A.

Martos (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 211-222) Madrid; Dykinson.

CAPÍTULO 17

BARRERAS DE ÉXITO PROFESIONAL DE MUJERES TITULADAS DEL SUR DE CHILE

CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GÓMEZ, MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ, Y
CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER
Universidad Católica de Temuco

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior en Chile, como parte de los criterios que tienen que seguir para ser acreditadas (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2022), deben tener en funcionamiento un sistema de seguimiento y monitoreo de estudiantes y titulados, compuesto por lo general de un conjunto de encuestas o cuestionarios que se aplican durante su trayectoria universitaria y posterior a su egreso para conocer el nivel de empleabilidad. El monitoreo del egreso busca recabar información sobre la continuidad de estudios, tiempo de búsqueda e inserción laboral, condiciones contractuales y prestaciones sociales, tipo de jornada, sector de actividad, ingresos monetarios y satisfacción con la carrera estudiada, entre otros (Aguirre y Quintanilla, 2022; Valenzuela y Pérez, 2012). Algunos de los ítems antes mencionados son consultados por la Universidad Católica de Temuco en la encuesta de empleabilidad que realiza a sus alumnos (Universidad Católica de Temuco [UCT], 2024) todos los años. De acuerdo a Orellana (2018), este tipo de instrumentos sólo permiten observar una parte de lo que implica la empleabilidad de los titulados, dejando fuera otras variables influyentes como el género y las barreras que enfrentan las mujeres chilenas en la inserción al mercado laboral, trayendo a la discusión sobre innovación docente y prácticas educativas la necesidad de abordar estos temas en la formación profesional.

El Foro Económico Mundial (WEF, 2023), menciona que la disminución de la brecha de género en el mercado de trabajo ha tenido avances en los últimos años, sin embargo, en la actualidad permanecen aún en las organizaciones los estereotipos y barreras que impiden a las mujeres posicionarse en mejores niveles jerárquicos dentro de las mismas, debido a la existencia de desigualdad de oportunidades y brechas de género. En términos regionales, América Latina tiene un logro de 74.3% en superación de la brecha de género. Sin embargo, considerando el actual ritmo de progreso, le podría tomar más de cincuenta años lograr la paridad de género (WEF, 2023).

Desde hace varias décadas se han estudiado los aspectos respecto a la situación de las mujeres y su falta de reconocimiento en posiciones clave dentro de las organizaciones (Kulkarni y Mishra, 2022). En la literatura se identifican cinco tipos de

barreras profesionales principalmente. La primera es el Suelo Pegajoso o Sticky Floor (Carvalho, Costa, Lykke, Torres, y Wahl, 2018; Puente, Briano, y Ramírez, 2021), la segunda se conoce como Techo de Cristal o Glass Ceiling (Babic y Hansez, 2021; Birsanuc y Man, 2023; Russen, Dawson, y Madera, 2021; Sarrió, Headlam, Ramos, Barberá, y Blackman, 2000; Torres y Villagra, 2023), la tercera como Acantilado de Cristal o Glass Cliff (Ryan y Haslam, 2005), la cuarta Gaslight (Spear, 2019) y la quinta, Interseccionalidad (BID, 2024; Crenshaw, 1989).

Las barreras antes mencionadas no son consideradas en las encuestas de seguimiento a las egresadas de educación superior, incluyendo la UCT, en consecuencia, los análisis que se realizan son biológicos (se compara por sexo). Considerando esto, en este capítulo se presenta un análisis sobre las dos barreras mayormente mencionadas en la literatura: suelo pegajoso y techo de cristal. Con el fin de recabar información que pueda ser considerada para mejorar los instrumentos de seguimiento que actualmente se aplican y que no consideran los elementos asociados a género que enfrentan las tituladas en su inserción laboral. Como hipótesis se propone que las tituladas de la carrera de ingeniería comercial de la Universidad Católica de Temuco presentan las barreras de Suelo Pegajoso y/o de Techo de Cristal en su inserción y desempeño profesional. El Objetivo General es: Presentar el nivel de percepción del Suelo Pegajoso y/o Techo de Cristal de mujeres tituladas con ocupación, de las carreras en ingenierías económico-administrativa de la Universidad Católica de Temuco cohortes 2017 - 2021. Los objetivos específicos son: Caracterizar a las mujeres tituladas de las carreras Ingeniería Comercial de la UCT cohortes 2017 - 2021; Identificar la trayectoria laboral de las mujeres tituladas ocupadas, de las carreras Ingeniería Comercial de la UCT cohortes 2017 - 2021; Determinar la relación -dirección y el nivel de efecto- entre el síndrome de Suelo Pegajoso y/o Techo de Cristal que perciben las mujeres tituladas con ocupación de las carreras de Ingeniería Comercial cohortes 2017 - 2021.

MÉTODO

Esta investigación se realiza a nivel de diseño empírico, con temporalidad transversal, de nivel de control no experimental, para captación de datos de campo y bibliográfico. La unidad de análisis para aplicar el instrumento Encuesta Percepción Laboral Chile 2023 a las mujeres tituladas con ocupación laboral de las carreras de Ingeniería Comercial de la Universidad Católica de Temuco, Chile, cohortes 2017 - 2021. El estudio se basa en la obtención de datos primarios y secundarios. Se incluirán de las cinco barreras identificadas, solo dos de las variables principalmente encontradas en la literatura para su medición: Suelo pegajoso y Techo de Cristal en un solo instrumento, junto con la recolección de datos no estadísticos de observación en el desempeño y puesto, a través del manejo de variables que se presentan a

continuación y que fueron capturadas a través de una encuesta en Google Drive como instrumento de recolección de datos que se aplica tomando en cuenta las siguientes variables:

a).- Sociodemográficas:

- (1).-Dirección - vive en zona rural o urbana.-;
- (2).-Sexo; edad;
- (3).-Nivel de educación (básico a doctorado);
- (4).- Estado civil -con edad del primer matrimonio o unión libre-;
- (5).-Número de hijos;
- (6).- Ocupación actual- por sector, actividad y zona urbana o rural- ;
- (7).- Números de empleos tiempo completo y número. de empleos de medio tiempo, número de empleos sin contrato y número de empleos sin contrato;
- (8).- Grupo étnico y religión.

b).- Laborales:

- (9).- Ingresos líquidos (rango de 1 a 3 salarios mínimos, de 4 a 6 y más de 6 salarios mínimos);
- (10).- Empleos de labores domésticas sin paga;
- (11).- Posición laboral (Clasificación CIUO08).
- (12).- Número de cursos, talleres, diplomados de capacitación impartidos o pagados por la empresa.

b) Para medir el Suelo Pegajoso o Sticky Floor se siguen los pasos de Greenhaus, Parasuraman, Saroj, Wormley, y Wayne (1990) agregando a la encuesta 14 preguntas en una escala Likert de 5 puntos. Donde los valores son 1= (muy en desacuerdo) 2= (desacuerdo) 3=(ni de acuerdo ni en desacuerdo) 4= (de acuerdo) 5= (muy de acuerdo) acerca de las siguientes enunciados:

(13) Mi supervisor(a) / Jefe(a) se toma el tiempo para conocer mis objetivos profesionales y mis aspiraciones

(14) A mi supervisor(a) / Jefe(a) le importa si logro o no mis objetivos profesionales

(15) Mi supervisor(a) / Jefe(a) me mantiene informada acerca de las diferentes oportunidades en mi carrera dentro de la organización.

(16) Mi supervisor(a) / Jefe(a) se asegura que sea reconocida cuando hago un aporte sustancial en el trabajo.

(17) Mi supervisor(a) / Jefe(a) me ayuda dándome retroalimentación acerca de mi desempeño

(18) Mi supervisor(a) / Jefe(a) me da consejos útiles para mejorar mi rendimiento cuando lo necesito

(19) Mi supervisor(a) / Jefe(a) apoya mis intentos de adquirir capacitación o educación adicional para avanzar en mi carrera

(20) Mi supervisor(a) / Jefe(a) me proporciona tareas que me dan la oportunidad de desarrollar y fortalecer nuevas habilidades.

(21) Mi supervisor(a) / Jefe(a) me asigna proyectos especiales que incrementan mi visibilidad en la organización.

c) Medición de la Satisfacción de la Carrera Cursada

(22) Estoy satisfecha con el éxito que he logrado en mi carrera

(23) Estoy satisfecha con el progreso que he logrado para alcanzar mis objetivos profesionales generales

(24) Estoy satisfecha con el progreso que he hecho para alcanzar mis objetivos de ingresos

(25) Estoy satisfecha con el progreso que he hecho para alcanzar mis metas de avance

(26) Estoy satisfecha con el progreso que he hecho para alcanzar mis metas de avance para cumplir mis objetivos en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias

d) Para medir niveles de percepción de Techo de Cristal se siguen los pasos de Birsanuc y Man (2023), quienes, a través de un muestreo aleatorio estratificado de la mujer titulada ocupada de ambas instituciones educativas, se identifica primero el total de la población de la localidad donde viven y trabajan dichas mujeres ya sean en zonas rurales o urbanas. Se aplican cinco declaraciones, acerca de la expresión de su nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala Likert de 1= (muy en desacuerdo) 2= (desacuerdo) 3=(ni de acuerdo ni en desacuerdo) 4= (de acuerdo) 5= (muy de acuerdo) acerca de las siguientes enunciados:

(27) Los hombres son más competentes en puestos directivos que las mujeres.

(28) Las mujeres pueden tener puestos directivos solo si no descuidan su hogar

(29) Para una mujer es más importante tener una familia e hijos que tener un puesto directivo

(30) Responder o estar bajo el mando de una directora/gerente me haría sentir incómoda.

(31) Una mujer debería ganar menos que un hombre con la misma posición o trabajo

Participantes

Participaron 29 tituladas de la carrera de ingeniería comercial de la Universidad Católica de Temuco en Chile.

Instrumentos

Se aplicó el instrumento en línea a 29 participantes, de las cuales se trabajó además en un focus group presencial con siete de ellas.

Diseño y Procedimiento de Análisis de Datos

Después de adaptar el instrumento seleccionado con juicio de dos expertos de acuerdo a las variables con mayor número de menciones, se procede a aplicarlo en línea a las tituladas cohorte 2017 a 2021 de la Universidad Católica de Temuco. Posteriormente se les invita dos semanas después, a participar en un focus group con duración de una hora, siete de ellas aceptan reunirse presencialmente. El análisis es cualitativo y de tipo descriptivo de acuerdo a los resultados arrojados del mismo instrumento.

Materiales

Se utilizó el google drive para aplicar el instrumento en forma de cuestionario con 40 preguntas en total de las cuales 14 preguntas abarcan variables socioeconómicas y 26 preguntas miden el Suelo pegajoso y Techo de cristal.

RESULTADOS

El 89,7% de las participantes se encuentra trabajando y el 10,3% se encuentra en la búsqueda de trabajo. El 79,3% viven en la zona urbana y 20,7 % en zona rural de La Araucanía. El 3,4% reporta que ha trabajado en la zona rural mayoritariamente. La mayoría de las participantes se encuentra en un rango de edad de 28 a 30 años. De ellas 79,3% se encuentran solteras y el resto casadas o en convivencia. El 75,9% se encuentran sin hijos. Los sectores ocupacionales con mayor concentración de tituladas son Administración Pública y gobierno (31%) y Servicios y Otros (17,2%). El 51,7% trabaja en sector privado y 48,7% en sector público. El 41,4% reportan haber tenido dos trabajos desde que se titularon. El 17,2% reportan haber tenido el primer trabajo en tiempo completo, las demás en parcial. De los trabajos que han tenido desde que se titularon solo el 37,9% han sido con contrato y los demás por honorarios. Del total de tituladas, el 24,1% se reconocen como pertenecientes a un pueblo originario de Chile. El 89,7% ganan entre 1 a 3 salarios mínimos. El 55,2% declara hacer trabajo doméstico sin paga. En cuanto a la jerarquía de su empleabilidad se consideraron cuatro niveles: de menor a mayor complejidad. En el nivel 1 (ayudantes) hay un 6,9%. El 62,1% declaran encontrarse en el nivel 2 (profesionales), 17,2% se ubican en el nivel 3 (jefaturas), 3,4% en nivel 4 (dueña o gerente). El 34,5% de las tituladas en condición de ocupación, no ha recibido nunca cursos o talleres en su lugar de trabajo. El 48,3% no ha recibido diplomados pagados por sus empleadores.

En cuanto al suelo pegajoso, 31% se encuentra en término medio de que su supervisor(a)/ jefe(a) inmediato(a) se toma el tiempo para conocer sus objetivos profesionales y aspiraciones. El 27,6% está de acuerdo en considerar que a su supervisor(a)/ jefe(a) inmediato(a) le importa si logra o no sus objetivos profesionales. El 34,5% se encuentra de acuerdo en que el supervisor(a) /jefe(a) inmediato(a) le mantiene informada acerca de las diferentes oportunidades en su

carrera dentro de la organización/institución/empresa. De acuerdo 44,8% que el supervisor (a)/jefe(a) inmediato(a) se asegura que sea reconocida cuando hace un aporte sustancial en el trabajo. Un 48,3% está de acuerdo en que el/la supervisor(a)/jefe(a) inmediato(a) le ayuda dándole retroalimentación acerca de su desempeño. El 55,2% está de acuerdo en que su supervisor (a)/jefe (a) inmediato(a) le da consejos útiles para mejorar su rendimiento cuando lo necesita. El 34,5% se encuentra intermedia entre que su supervisor(a)/jefe(a) inmediato(a) apoya sus intentos de adquirir capacitación o educación adicional para avanzar en su carrera y lo mismo en que el/la supervisor (a) /jefe (a) inmediato (a) le proporciona tareas que le dan la oportunidad de desarrollar y fortalecer nuevas habilidades. El 31% está de acuerdo en que el/la supervisor(a) /jefe(a) inmediato(a) le asigna proyectos especiales que incrementan su visibilidad en la organización. Respecto a la medición de la satisfacción de la carrera cursada, el 51% está de acuerdo en que están satisfechas con el éxito que han logrado en su carrera. El 51% dicen estar satisfechas con el progreso que han logrado para alcanzar sus objetivos profesionales generales. El 62,2% dicen estar satisfechas con el progreso que han hecho para alcanzar sus objetivos de ingresos. El 51,7% está satisfecha con el progreso que ha hecho para alcanzar sus objetivos de ingresos y 55,2% están satisfechas con el progreso que han hecho para alcanzar sus metas de avance y cumplir sus objetivos en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias.

Continuando con la medición del Techo de Cristal. El 48,3% está muy en desacuerdo en pensar que los hombres son más competentes en puestos directivos que las mujeres. El 51,7% está muy en desacuerdo en que las mujeres pueden tener puestos directivos solo si no descuidan su hogar. El 41,4% está muy en desacuerdo que para una mujer es más importante tener una familia e hijos que tener un puesto directivo. El 48,3% está en desacuerdo que responder o estar bajo el mando de un(a) director(a)/gerente(a) le haría sentir incómoda y finalmente el 89,7% está muy en desacuerdo que una mujer debe ganar menos que un hombre con la misma posición o trabajo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En relación a estudios previos, se observa que Techo de cristal y Suelo pegajoso son de los fenómenos que más se producen en las áreas de trabajo según la literatura revisada. Respecto a la medición de Suelo pegajoso con el instrumento aplicado se da cuenta que algunos ítems superan el 50% de estar muy de acuerdo, lo que refleja que las participantes aún se encuentran enfrentándose a situaciones y circunstancias en donde les es difícil poder avanzar en sus respectivos trabajos por la falta de apoyo y capacitación principalmente, situación que se agudiza en mujeres de menores recursos. En cuanto al Techo de Cristal se identifican barreras para acceder a

posiciones laborales más altas, muchas de las cuales se encuentran normalizadas por las tituladas respondientes. Entre las limitantes se observan el bajo número de convocadas respecto a la cantidad de egresadas registradas, aspecto que podría sesgar los resultados, además, está concentrado en tituladas de una sola carrera. Como trabajo futuro se propone incorporar dentro de los cuestionarios de seguimiento elementos que reflejen la presencia de situaciones de suelo pegajoso o techo de cristal, y sugerir a partir de ello, intervenciones desde la universidad. Además, se sugiere incrementar el número o tamaño de participantes para ser lo más representativo posible y ampliar su aplicación a tituladas de otras carreras del área económica-administrativa impartidas en la UCT.

Agradecimientos

Este trabajo conforma una parte del proyecto Código: 2023GEN-CG-0. del Concurso Línea de Género: Percepción sobre el Suelo Pegajoso o “Sticky Floor” y/o Techo de Cristal o “Glass Ceiling” de las Mujeres Tituladas en las Carreras de Ingeniería Comercial y Empresarial: Un Estudio Comparativo entre Chile y México. Universidad Católica de Temuco. Centro de Estudios de Género (CEG).

REFERENCIAS

Aguirre, V. y Quintanilla, H. (2022). Seguimiento a los titulados de la carrera de contaduría pública de la Universidad Mayor de San Andrés graduados entre el 2014 y el 2019. *Educación Superior*, 9(2), 11-24. Recuperado de http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832022000200002&lng=es&tlng=es

Babic, A. y Hansez, I. (2021). The glass ceiling for women managers: Antecedents and consequences for work-family interface and well-being at work. *Frontiers in Psychology*, 12, 618250. doi:10.3389/fpsyg.2021.618250

BID. (2024). Qué es la interseccionalidad y por qué te importa saberlo. *¿Y si hablamos de igualdad? Género y Diversidad*.

Birsanuc, E. y Man, T. (2023). Isn't the glass ceiling thick enough? Mapping perceptions on women's economic empowerment in North-West Region of Romania. *Cogent Social Sciences*. doi:10.1080/23311886.2023.2242612

Carvalho, I., Costa, C., Lykke, N., Torres, A., y Wahl, A. (2018). Women at the top of tourism organizations: Views from the glass roof. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 1-26. doi:10.1080/15332845.2018.1449

Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Criterios y Estándares para la Acreditación de las Universidades*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/universidades.pdf

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of*

Chicago Legal Forum: Vol. 1989, Artículo 8. Recuperado de <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

Kulkarni, A. y Mishra, M. (2022). Aspects of Women's Leadership in the Organisation: Systematic Literature Review. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 9(1), 9-32. doi:10.1177/23220937211056139

Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. *Calidad en la educación*, (48), 273-291. doi:10.31619/caledu.n48.477

Puente, M.L., Briano, G.C., y Ramírez, É. (2021). El Techo de Cristal en Universidades Públicas de México. Un Análisis Exploratorio en Ciencias Administrativas. *Teoría y Praxis*, 16(2), 88-101. doi:10.46443/catyp.v16i2.263

Russen, M., Dawson, M., y Madera, J. M. (2021). Gender diversity in hospitality and tourism top management teams: A systematic review of the last 10 years. *International Journal of Hospitality Management*, 95, 102942. doi:10.1016/j.ijhm.2021.102942

Ryan, M.K. y Haslam, S.A. (2005). The glass cliff: Evidence that women are overrepresented in precarious leadership positions. *British Journal of Management*, 16(1), 81-90. doi:10.1111/j.1467-8551.2005.00433.x

Sarrió, M., Headlam-Wells, J., Ramos, A., Barberá, E., y Blackman, C. (2000). Mujeres Directivas: Promoción profesional en España y el Reino Unido. *Colección Quaderns Feministes*, Nº 2. València: Institut Universitari d'Estudis de la Dona, Universitat de València.

Spear, A. (2019). Epistemic dimensions of gaslighting: Peer disagreement, self-trust, and epistemic injustice. *Inquiry*. doi:10.1080/0020174X.2019.1610051

Torres, M. y Villagra, C. (2023). Pedagogical leadership and gender: The obstacles that female school directors face in Southern Chile. *School Leadership & Management*. doi:10.1080/13632434.2023.2262500

Universidad Católica de Temuco. (2024). *Encuesta Empleabilidad #ComunidadAlumniUCT Pregrado*. Unidad de Titulados. Recuperado de https://es.research.net/r/Titulados_Tituladas_UCT

Valenzuela, C. y Pérez, S. (2012). Diseño e implementación del sistema de seguimiento de estudiantes titulados de la Universidad Diego Portales. *Calidad en la educación*, (37), 223-234. doi:10.4067/S0718-45652012000200007

World Economic Forum. (2023). *Global Gender Gap Report, Insight Report junio, 2023*. Cologny/Geneva, Switzerland, pág. 22.

CAPÍTULO 18

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL INTERDISCIPLINARIO PARA LA FORMACIÓN EN OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y EN EMPRENDIMIENTO

CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GÓMEZ, MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ, Y
CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER
Universidad Católica de Temuco

INTRODUCCIÓN

La educación se está transformando y la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza, obliga a investigar en aspectos sobre cómo se realiza el nuevo aprendizaje y las competencias para el futuro, así como la manera en que se crean y se utilizan nuevos conocimientos. Actualmente en la educación destaca el trabajo por hacer con las y los estudiantes para desarrollar competencias y destrezas en su tránsito hacia el mundo del trabajo. Según Scott (2015), las competencias personales, sociales y aprendizaje, se deben enseñar y practicar en todos los niveles de formación, dependiendo del contexto del estudiantado. En la actualidad, las y los estudiantes apoyan en sus labores en las tecnologías digitales, sumándose las competencias indicadas por Scott (2015) como elementos necesarios para alcanzar sus objetivos en el aspecto laboral (Learnovation, 2009). Esta situación desfasa los planes de estudio y los enfoques de enseñanza aprendizaje, siendo pertinente un nuevo enfoque con respecto a los intereses y necesidades estudiantiles, tendiendo a ser lúdico y significativo (Leis, 2010). Para ello, existen una amplia cantidad de modelos de planificación curricular y propuestas de diseño, que establecen vínculos entre la institución educativa y las sociedades industriales (Díaz 1993) y de diseño curricular por objetivos conductuales (Casarini, 2010), de proceso o de investigación (Stenhouse 1985). Una de las formas es la propuesta de Sternberg y Subotnik (2006) con su modelo de las tres R: Razonamiento, Resiliencia y Responsabilidad; elementos que fomentan capacidades de los estudiantes y el mundo.

El Modelo de Aprendizaje Experiencial Interdisciplinario (MAEI), integra a la competencia del emprendimiento para la vida como plataforma reforzadora de las otras competencias empleadas en las tres carreras que integran a la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas (FCJEA), de la Universidad Católica de Temuco (UCT). En conjunto el modelo une los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) (ONU, 2015) y las competencias generales y específicas marcadas en el currículo de la UCT de primer ciclo en las carreras de Derecho (D); Ingeniería Comercial (IC) y Contador Auditor (CA). La idea es utilizar una metodología de aprendizaje de metodologías activas para los procesos de enseñanza aprendizaje en

la educación universitaria. Se implementa en forma virtual, a partir del diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje lúdicas e innovadoras centradas en el estudiante y en los ODS, buscando propiciar el reforzamiento del aprendizaje profundo y significativo a través de la incorporación de actividades de aprendizaje experiencial con sentido auténtico, construido y desarrollado desde la interdisciplinariedad mixta y los requerimientos del planeta. Se logra enlazar el análisis de la cultura de los pueblos originarios a la cultura chilena dentro de los equipos de trabajo retomando la parte ética y de género. El modelo invita a centrarse no sólo en la apropiación de conocimientos de tipo conceptual, sino promueve el desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales en forma presencial con ayuda de la tecnología, tomando en cuenta el aspecto cultural y tecnológico de la Macrozona Sur, en Chile. Se busca utilizar el Modelo de Aprendizaje Experiencial Interdisciplinario (MAEI) propuesto para brindar aspectos didácticos en el fortalecimiento de las competencias dentro del modelo educativo que fomente el pensamiento creativo para enfrentar favorablemente los desafíos del riesgo de emprender con innovación, trabajando en equipo y actuando de forma legal, responsable y ética. Por último, y de manera complementaria, la propuesta busca aportar al Plan de Desarrollo Institucional de la UCT, particularmente en su objetivo estratégico cinco -fortalecer las competencias de los estudiantes, mejorando la calidad de su experiencia universitaria, y facilitando su transición al mundo laboral- y el proyecto de mejoramiento de administración -evaluando y fortaleciendo la participación estudiantil y experiencia universitaria-(Universidad Católica de Temuco 2019). La hipótesis es que con la construcción de un modelo de metodología activa es posible la enseñanza de los ODS y su implementación en la enseñanza superior del emprendimiento. El objetivo general es presentar un modelo de aprendizaje experiencial como estrategia de enseñanza- aprendizaje activa dentro de la FCJEA llamado MAEI. Los objetivos de mejorar las actividades y materiales de enseñanza del aprendizaje experiencial van a la par en el fortalecimiento del emprendimiento junto con las competencias generales y específicas de la UCT y brindar un sentido de coparticipación estudiante-académico con la perspectiva de los ODS en sus proyectos de emprendimiento.

MÉTODO

Participantes

Participaron 15 equipos de estudiantes de 10 integrantes por equipo dando un resultado final de 150 estudiantes de tres carreras. Se articulan tres cursos de primer y segundo semestre de las tres carreras de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y participantes en el Modelo MAEI. El total anual son seis cursos en materias afines a la actividad que se imparten en un año. Los cursos seleccionados de

las materias se imparten por mentores que forman parte del equipo ejecutor del proyecto: en Ingeniería Comercial, Desarrollo de habilidades emprendedoras y Plan de negocios emprendedor. En Contador Auditor, Administración de empresas y Macroeconomía. En Derecho, Derecho Romano I e Investigación jurídica. Se manejan las competencias genéricas en el primer nivel, de las tres carreras, las cuales son: Trabajo colaborativo, Actuación ética, Respeto y valoración de la diversidad y Orientación a la calidad. De igual manera, las competencias específicas: Diseñar e implementar proyectos de emprendimiento, Sistemas de gestión, Interpretación jurídica, Comunicación oral, escrita y multimodal y Resolución colaborativa de conflictos.

Instrumentos

Se propone un Modelo de Aprendizaje Experiencial Interdisciplinario (MAEI), basado en estrategias de enseñanza aprendizaje a través de la propuesta de diseño tecno-instruccional de Coll (2008), en cuanto a la dimensión pedagógica y tecnológica del proceso formativo de los estudiantes. Se retoma la planificación, preparación y diseño de recursos vistos en Bruner (1984) para el perfeccionamiento de las competencias respecto al emprendimiento en la formación de las y los estudiantes.

Diseño y Procedimiento

De acuerdo a la formación del estudiante UCT, se parte del modelo educativo con apoyo de la Dirección de Tecnología Educativa (DTE), la Dirección General de Docencia (DGD) y el Centro de Desarrollo e Innovación Docente (CEDID). Se realizó la referencia al modelo de Delors (1996) dentro del contexto del saber en el aprendizaje (ver Figura 1). La intervención llevada a cabo se realizó en cinco pasos:

Paso 1: Determinar las condiciones tecnológicas y de accesibilidad de las y los participantes.

Paso 2: Conformar los equipos de estudiantes que participarán. Se integraron en el caso quince equipos de estudiantes.

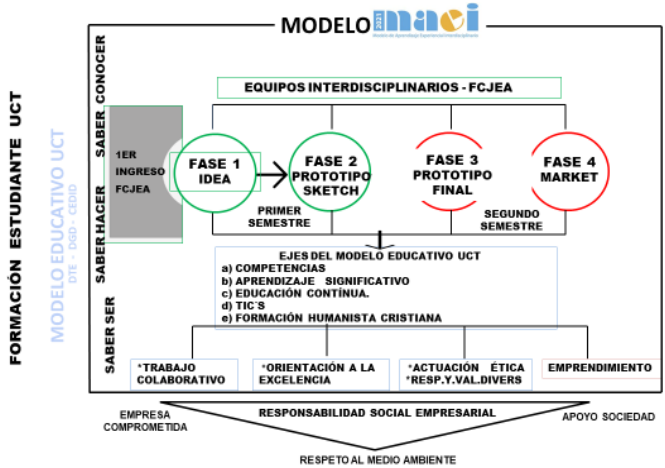
Paso 3: Seleccionar mentores (as) de profesores (as) que imparten materias en la Facultad. En esta experiencia fueron cuatro mentores de las escuelas participantes y uno del área de Psicología, que tutoraron a tres equipos cada uno (a). Como equipo, los (las) mentores (as) diseñaron, implementaron y validaron una metodología de aprendizaje vivencial.

Paso 4: Conectar las competencias generales y específicas. Las competencias generales que abarca el proyecto son Trabajo colaborativo, Actuación ética y Orientación a la calidad, más las competencias específicas de Diseñar e implementar proyectos de emprendimiento y Sistemas de gestión, siendo las primeras enlistadas en Competencias (UCT, 2018), base de la universidad con rasgos identitarios

permanentes y valores específicos que fundamentan su acción. La relación se deriva de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras centradas en el/la estudiante y que propician el aprendizaje profundo a través de la incorporación de actividades de aprendizaje experienciales con autenticidad, construidas y desarrolladas desde la interdisciplinariedad. Lo anterior fortalece el perfil de egreso de cada carrera, practicando la solidaridad y aportando al desarrollo del Emprendimiento Regional.

El panorama de la nueva educación y finalmente la descripción del mismo se realizan en función del Paso 5: aplicar el Modelo MAEI conformado por cuatro fases. Fase 1: Generar ideas. Aquí las y los estudiantes tuvieron que identificar una necesidad dentro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU (2015) y generar una propuesta para su posible solución. Fase 2: Prototipo Sketch: construcción de prototipo en papel. Fase 3: Prototipo Final: creación de un prototipo de un producto/ servicio. Fase 4: Market: colocar al producto/servicio en el mercado para su comercialización. En cada fase se adjuntan las hojas de ruta y la bitácora de cada mentor (a), que se trabajó con cada uno de sus equipos y en las cuales se van viendo cómo cada equipo resolvió sus retos. Los cinco ejes del modelo educativo UCT forman parte del sostén de las fases y las competencias. Se mantiene como plataforma la responsabilidad social empresarial. Finalmente, el Paso 6 corresponde a la difusión. El Primer Encuentro Talento Innova MAEI se realizó en línea, se presentaron los videos en forma de elevator pitch de los/las premiados/as. Otorgándose tres galardones: Empresa Responsable, Responsabilidad Social Comunitaria y Cuidado Medioambiental. Los jueces se seleccionaron por su trayectoria en los temas, conectados en línea desde Perú, México y Chile.

Figura 1. Modelo de Aprendizaje Experiencial Interdisciplinario



Fuente: Elaboración propia, 2024

Materiales

Fue necesario identificar que todos/as contaran con una conexión a internet, Microsoft Office y una computadora y/o teléfono celular que les permitiera dar seguimiento al trabajo.

RESULTADOS

Se crearon 15 microempresas. Por los resultados, el trabajo contribuye a la renovación y la práctica de aspectos sociales, económicos y éticos de la educación. El modelo MAEI tuvo como logro un impacto positivo en cuanto a la cobertura amplia, recopilación de información de los estudiantes y profesores y contrastación de las opiniones de los gerentes, líderes y gestores de emprendimientos. El objetivo de la validación pedagógica del modelo MAEI se enfocó en las prácticas de aprendizaje experiencial realizadas con estudiantes y docentes en el contexto universitario virtual. El impacto positivo en los cursos fue que la intervención con estudiantes en las seis asignaturas totales, permitió el conocimiento y la interacción con el modelo MAEI a partir del aprendizaje en el desarrollo de competencias de emprendimiento. La respuesta de los estudiantes frente a la propuesta, fue significativa, aludiendo a la escasa participación a través de la plataforma. Se realiza como última actividad - solicitada por los propios estudiantes- una ceremonia de entrega presencial de constancias de participación, donde los representantes de cada uno de los equipos galardonados, expresaron a nombre de sus equipos su satisfacción en haber participado en dicho modelo, indicando que lo aprendido será una herramienta que les servirá para mejorar sus vidas y que podrán hacerlo durante toda ella con los conocimientos adquiridos. La base que el modelo MAEI pretende alcanzar en forma presencial: estar a la vanguardia de la “educación empresarial” y la creación de “líderes empresariales para instaurar valor económico y social en todas partes”. Esta meta va acompañada de las evidencias que el propio Babson College de Boston publicó durante el año 2020: El impacto positivo es el éxito empresarial en los resultados económicos tangibles, que deja claramente el norte de lo que se propone perseguir el Modelo MAEI apoyado en la trayectoria del Babson College de Boston, denominado Thought and Action, cuyo principal exponente y ejecutor es Corbett (2012). Dentro de los logros es que se trabajó con el paradigma del “emprendimiento” heredado de Universidades, institutos y colegios estadounidenses que le impregnan un sello distintivo y singular al modelo MAEI, aplicado en La Araucanía, Chile, Sudamérica. En este sentido, a la hora de validar pedagógicamente el modelo MAEI, posicionado desde este paradigma del emprendimiento económico se consideraron las corrientes pedagógicas, más importantes que serían coherentes al contexto de La Araucanía. Se demuestra cómo logro su aplicabilidad, demostrada en la práctica, en el contexto de la Universidad Católica de Temuco (UCT). En relación a la creación del modelo MAEI,

se menciona al Dr. Andrew C. Corbett como principal exponente. El modelo MAEI refiere a la autogestión, la propuesta de Corbett, se basa en el modelo de gestión Automangement de Peter Drucker y en la perspectiva apreciativa de la gestión moderna para empresas que buscan el cambio organizacional. Hoy en día, no basta el rendimiento de la empresa, sino que los negocios deben construirse acordes al medio ambiente y el desarrollo social. En la Tabla 1 se muestran las empresas generadas por los estudiantes y su relación con los ODS.

Tabla 1. Lista de Emprendimientos Modelo MAEI

Mentor (a)	Equipo	Producto/Servicio	ODS
A	1	Botiquín de Pandemia	3.- Salud y Bienestar
A	2	Kit para reutilización de aguas residuales domiciliarias en zonas rurales.	6.- Agua Limpia y Saneamiento
A	3	Energía sustentable generada a través de las 3R's (Reducir, Reciclar y Reutilizar)	7.- Energía Asequible y No Contaminante
B	1	Kit de abonos, fertilizantes para limpiar ambientes.	3.- Salud y Bienestar
B	2	Ornamentación de espacios urbanos utilizando árboles y flora nativa.	11.- Ciudades y Comunidades Sostenibles
B	3	Maceteros reciclados (3 R's)	13.- Acción por el Clima
C	1	Artículos de papelería con papel reciclado.	13.- Acción por el Clima
C	2	Recolección de materiales para darle un nuevo uso (creación de esquineros, repisas,etc).	9.- Industria, Innovación e Infraestructura
C	3	Kit que mejora la piel con componentes activos.	3.- Salud y Bienestar
D	1	Alarga el ciclo de la vida de las telas	12.- Producción y Consumo Responsable
D	2	Reutilización del plástico, mediante ladrillos ecológicos	15.- Vida de Ecosistemas Terrestres.
D	3	Creación de página web que informara de línea de materias de libre albedrío	4.- Educación de Calidad
E	1	Reciclaje venta de material	15.- Vida de Ecosistemas Terrestres
E	2	Venta de ropa por internet	12.- Producción y Consumo Responsable
E	3	Jabones artesanales del Sur de Chile	3.- Salud y Bienestar

Fuente: Elaboración propia, 2024

Mentor (a) Equipo Producto/Servicio ODS

A 1 Botiquín 3.- Salud y Bienestar

A 2 Kit para reutilización de aguas residuales 6.- Agua Limpia y Saneamiento

A 3 Energía sustentable 7.- Energía Asequible y No Contaminante

B 1 Kit de abonos 3.- Salud y Bienestar

B 2 Ornamentación de espacios 11.- Ciudades y Comunidades Sostenibles

B 3 Maceteros reciclados 13.- Acción por el Clima

- C 1 Artículos de papelería 13.- Acción por el Clima
- C 2 Recolección de materiales doble uso 9.- Industria, Innovación e Infraestructura
- C 3 Kit que mejora la piel 3.- Salud y Bienestar
- D 1 Alarga el ciclo de la vida textil 12.- Producción y Consumo Responsable
- D 2 Reutilización del plástico 15.- Vida de Ecosistemas Terrestres.
- D 3 Creación de página web 4.- Educación de Calidad
- E 1 Reciclaje venta 15.- Vida de Ecosistemas Terrestres
- E 2 Venta de ropa en línea 12.- Producción y Consumo Responsable
- E 3 Jabones artesanales 3.- Salud y Bienestar

Las limitaciones se refieren principalmente a los problemas de interconexión y falta de medios para contar con computadoras y teléfonos de alta gama capaces de realizar las actividades en línea que eran necesarias. Las líneas futuras de investigación se relacionan con la aplicación presencial del modelo y sus registros de avance y desarrollo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El trabajo modelo MAEI nos permite vislumbrar los marcos culturales y operacionales de cada participante y sus motivaciones. Este tipo de modelo muestra a los/as estudiantes otras habilidades y destrezas que se aprecian necesarias en el desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo reforzando el logro de los objetivos, poniendo en práctica desde el primer momento en que los/as estudiantes llegan a la universidad el aprendizaje colaborativo para la resolución de problemas. El emprendimiento aporta al desarrollo integral de la persona como una competencia para la vida. A través del modelo se identificó necesidades para conformar nuevos emprendimientos de negocio, con la complejidad de la adaptación a un trabajo de grupos interdisciplinarios y multiculturales desde la economía ecológica. Los/as estudiantes aplicaron el conocimiento tácito y desarrollaron experiencias de trabajo relevantes en la construcción de un emprendimiento de negocio. Potencialmente se pueden mejorar los proyectos de manera que los problemas de la realidad sean más abordables y permitan responder con innovación relacionada con los ODS. Los pasos a seguir en la aplicación del modelo son de fácil, seguimiento cuidando los tiempos en la realización de cada fase. El material colocado en la plataforma para que los/as estudiantes avancen en sus proyectos coadyuvan a mejorar el clima de trabajo en los grupos, el lenguaje, la secuencia procedimental para evaluar las dimensiones y sus escalas. Se sugiere complementar con otras técnicas como pilotajes o entrevistas; para tener una visión más integral de los posibles problemas que enfrentaron y por último volver a evaluar las correcciones, para validar las mejoras y limitar los inconvenientes en la aplicación de una encuesta

escrita final sobre satisfacción. La mayoría de las y los participantes fueron mujeres entre 17 y 20 años, no se consideran pertenecientes a algún pueblo originario, no conocían los ODS y mayoritariamente no tenían experiencia previa con la creación, administración y desarrollo de algún emprendimiento de negocios. Se requiere profundizar en aspectos culturales y el cambio educacional de las mallas curriculares de dichas carreras, para responder con contenidos de aprendizaje experiencial, en la aplicación de los ODS. La formación integral de profesionales en las nuevas generaciones se propone basada en el trabajo de solución a los problemas principalmente de la zona: la pobreza y el cambio climático. Concluyendo que se requiere profundizar en el cambio educacional de las mallas curriculares de dichas carreras, para responder con contenidos de aprendizaje experiencial; al avance en el conocimiento y aplicación de los ODS.

REFERENCIAS

Bruner, J. (1984). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bruner_Unidad4.pdf&ved=2ahUKewiEyM2t55qHAXXiH7kGHSPDA2IQFnoECA8QAQ&usg=AOvVaw000VutU_5htY3R3CfMhSRL

Casarini, M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. Recuperado de <https://s3121688b3996ae4e.jimcontent.com › name>.

Coll, C., Mauri Majós, M.T., y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100001&lng=es&tlng=es.

Corbett, A. y Katz, J. (2012). Introduction: The action of entrepreneurs. doi:10.1108/S1074-7540(2012)0000014003

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chiung, F., Geremek, B., ... y Stavenhagen, R. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Díaz, A. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, 21-52. Recuperado de https://www.academia.edu/7437282/Aproximaciones_metodol%C3%B3gicas_al_dise%C3%B1o_curricular_hacia_una_propuesta_integral.

Learnovation. 2012." Inspiring Young People to Become Lifelong Learners in 2025". Documento prospectivo 1. Bruselas: MENON. 2009, págs. 1-12. Recuperado de: www.menon.org.gr/wp-content/uploads/2012/10/Learnovation-Vision-Paper1_Learning-at-School-Ages1.pdf.

Leis, M. (2010). Challenges for the future of learning until 2030: Foresight on learning, innovation and creativity. Presentación en *LearnTec 2010*, Karlsruhe, Alemania. Recuperado de www.foresightfordevelopment.org/sobipro/downloadfile/46-189/54.

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.p.151

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/394097233/Investigacion-y-Desarrollo-Del-Curriculum-Stenhouse-2003>.

Sternberg, R.J. y Subotnik, R. (2006). Optimizing student success in school with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility. *Research in Educational Productivity*. Recuperado de http://books.google.com/books?id=GDFeJnFlcUC&dq=%E2%80%9Cthe+application+of+intelligence,+creativity,+and+knowledge+for+a+common+good.%E2%80%9CINVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN • DOCUMENTOS DE TRABAJO9D&source=gbs_navlinkss

UCT .2018. *Competencias Genéricas UCTemuco: Para la Formación Integral de Ciudadanos Socialmente Responsables*. DGD. Recuperado de <https://3w.uct.cl/docencia/pioneros/docs/institucionales/genericas.pdf>.

UCT .2019. *Plan de Desarrollo Institucional*. Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <https://pdi.uct.cl>

CAPÍTULO 19

FOTOGRAFÍA PARA EL QUEHACER SOCIOLÓGICO

MARÍA DEL MAR LLOPIS ORREGO* Y MARÍA TERESA CASTILLA MESA**

**Universidad Pablo de Olavide; **Universidad de Málaga*

INTRODUCCIÓN

Autores como Comte, llegaron a considerar a la fotografía y a la sociología como disciplinas hermanas, Ambas disciplinas son coetáneas y se han retroalimentado la una a la otra para cumplir sus objetivos en el campo de la investigación. De este modo, la fotografía atiende a la necesidad de inmortalizar actos sociales relevantes, momentos históricos, muertes, eventos, convirtiéndose en testigo de acontecimientos que han servido de soporte documental para la investigación policial, antropológica y social. Pese a ello, no es hasta la década de los sesenta cuando la fotografía comienza a tenerse en cuenta por la sociología, dejando atrás la idea de su “insuficiencia heurística” por su carácter descriptivo (Dávila Legerén). A este respecto, sobre la conexión entre fotografía y sociología, se pronuncia Bourdieu, en una comunicación, titulada “Un art moyen, Essai su les usages sociaux de la photographie” (Burgelin, 1966), en la que se hace eco del concepto de Luc Boltanski y JeanClaude Chamboredon (1965) sobre la fotografía como un “arte intermedio”. Bourdieu se cuestiona “si pueden y deben la práctica de la fotografía y la significación de la imagen fotográfica, proporcionar material para la sociología” llegando a la conclusión de que la imagen es solo un instrumento al servicio de la sociología y no un fin en sí mismo (1989, p.38). Nueve años más tarde, el análisis sociológico apoyado en la imagen proyectada era considerado en por De Miguel y Ponce de León, como “el objetivo fundamental de la sociología del siglo XXI”, (1998, p.83). Una afirmación sustentada por el protagonismo que la fotografía y la imagen proyectada en las pantallas, comienza a adquirir en este siglo.

Otra parada en la sociología visual la realiza Bericat que dedica un artículo a reflexionar sobre la idea de que las imágenes puedan incorporarse a los procesos de investigación social “Images and knowledge: Epistemological challenges of visual sociology” en el que hace referencia a la incongruencia que supone la falta de atención prestada por la sociología a la representación visual, ante un “mundo social plagado de imágenes” y plantea las bases y en su caso, la conveniencia, de incorporar la fotografía en los procesos de investigación social, pero no como objeto de estudio en sí mismo, sino como instrumento para el estudio de la realidad social (2011, p.113) Bericat entiende que la fotografía es parte de una ciencia multimodal “elaborada con

números, con palabras y con imágenes” (p.117). Se hace eco de la necesidad de incorporar la imagen al hacer de la sociología, a la vez que alerta de la dificultad “epistemológica metodológica y técnica” que entraña su proceso incorporación (p.138)

A sumar a los anteriormente citados, otro autor interesado por las representaciones icónicas de la sociedad es H. Becker, tal se muestra en su libro “Para hablar de la sociedad la sociología no basta” movido por su doble profesión como sociólogo y fotógrafo, llegó a pensar en “el cine como otro medio de representar la sociedad (2014) y documentar la realidad (Bonetto, 2016 p.72).

En su avance, a principios del siglo XX la fotografía adquiere una reconocida importancia en la vida cotidiana por lo sencillo de la técnica, llegando a convertirse en “una práctica común y mundana”, (Ferro, 2005, p.376). En un contexto de globalización en el que las imágenes se envían y reciben en tiempo real, la fotografía se ha ido adaptando a los tiempos y la sociología no puede permanecer ajena a la importancia que ha adquirido la imagen, a su impacto social; “si la sociología quiere penetrar en la realidad social debe recurrir a la fotografía, la imagen virtual, el vídeo, así como al cine documental”. (Olivares, 2009, p.178). Y es que su avance imparable ha dado lugar a que el siglo XXI se considerado como el siglo de la imagen (Bonetto, 2016, p.71). A ello, ha contribuido, la democratización de su uso tras el paso de la fotografía analógica a la digital y la inclusión de la cámara fotográfica en los dispositivos móviles. Este cambio tecnológico no solo ha supuesto un cambio en el uso de la fotografía, también en la intencionalidad con la que se capta la imagen y en la profusión con que se toman. A esto se suma que la realización de fotografías ya no requiere de profesionalidad, ni de cámaras complejas, y aunque se mantiene el prestigio de una buena imagen captada por el objetivo de un profesional, la democratización de la fotografía se ha hecho realidad a través de los dispositivos móviles que permiten captar la imagen y subirla de inmediato al espacio virtual. Esta nueva forma de crear imagen y de difundirla, sumada a la gran cantidad de imágenes creadas, ha dado lugar a cambios en el análisis de las imágenes, y a cuestionarse cuál es la mejor forma de afrontarlo desde un punto de vista metodológico (Monroy, 2015, p. 16 y 17). En todo caso, pese las dificultades encontradas con respecto a su aplicación metodológica al ámbito de la sociología, la fotografía, desde una perspectiva cualitativa, puede ser considerada como un “documento social” (Barbosa y Munera, 2019) que ha ido adquiriendo importancia como testimonio de “fenómenos sociales observados” por considerarse un espacio “donde se crean y discuten los significados Bonetto, 2016, p.72). Las ciencias sociales contemplan la imagen y la realidad que reflejan como una forma de “estar en el mundo” lo que Bonetto denomina “Formas de mirar” como parte de una “cultura visual” (Mirzoeff, 2003, p 49) aludiendo a la fotografía como una técnica capaz de producir datos en la investigación social”

(Bonetto, 2016 p.7374). “Cuestión esta última a la que se refiere este capítulo, que tiene como objeto, mostrar la fotografía para producir datos” que ayuden a profundizar en las desigualdades de género que se observan en la vida cotidiana. Micromachismos, gestos, conductas y actos, son objeto de estudio y reto para la cámara fotográfica. En la primera sección, se mostrará la estrategia a seguir para trabajar con la fotografía en el aula, para seguidamente adentrarnos en el porfolio como instrumento de evaluación.

MÉTODO

Santarén alude a la “fotografía” como una de las formas de presentar la imagen qué: “continúa remitiéndonos a la idea del otro y nos permite, de nuevo, su abordaje desde la teoría para hacer visibles los modos de reivindicar la realidad como el lugar en que se materializa la experiencia, personal, cultural y social, y donde, cada vez más, las propuestas vuelven a ser explícitas”. (Santarén, 2006, pp. 34)

“Es desde ese abordaje de la realidad, a través de la teoría desde donde se plantea esta estrategia, que tiene como objeto, mostrar al estudiantado universitario como hacer uso del material visual en la investigación social “Ver, recrear un posmaterial y analizarlo” (Santarén, 2006, p.3). Se trata de una estrategia didáctica para abordar el análisis de las relaciones de género y la igualdad de oportunidades, utilizando la fotografía como instrumento metodológico. Para hacer el análisis cualitativo se propone ubicar la imagen en el análisis del discurso, siguiendo el modelo que propone Cantera, esto es, a través de un proceso “interactivo de análisis, diseño, implementación y pruebas” (2009, p.20). Tal como indica Köppen, se trata de un enfoque metodológico centrado en rescatar imágenes que no solo sirvan para reproducir la realidad, sino que conlleven valores culturales que reflejen las desigualdades observadas en la vida cotidiana, que sirvan de instrumento de apoyo a la interpretación de esa realidad con objeto de visibilizar situaciones de desigualdad. Se trata de aprovechar de la fotografía todo su potencial para aplicarlo a la sociología, utilizarla como instrumento para analizar redes, interacciones, relaciones hábitos y patrones (2005, p.22025).

Esta estrategia, basada en la sociología visual, pretende servir de ejemplo, para implementar el trabajo en equipo, el análisis, la reflexión, la discusión y el juicio crítico, a la vez que fomenta, a través del uso de la imagen, creatividad del estudiantado.

Descripción de la estrategia

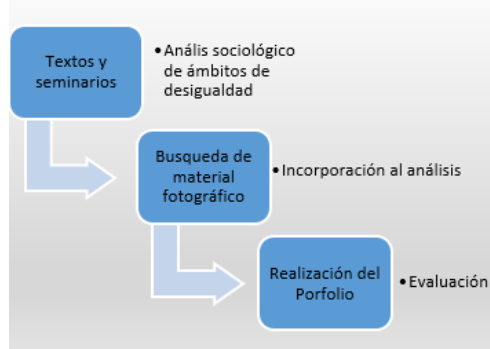
Esta estrategia se compone de tres partes complementarias que se corresponden con tres escenarios distintos. Así, el inicio de la estrategia tiene lugar en el aula, donde profesorado y estudiantado trabajarán las competencias específicas de la asignatura

de “Relaciones de Género e Igualdad de Oportunidades”. Entre los objetivos, en términos de resultados de aprendizaje: Definir derechos humanos y no discriminación, definir la igualdad de género, reconocer su valor, citar los avances en el terreno de la igualdad de género, mostrar el rol del profesional de la sociología frente a la desigualdad de género, observar los movimientos sociales y políticos que responden a la búsqueda de la igualdad, e identificar situaciones y contextos en los que no se respetan los valores democráticos, todo ello trabajando desde la sociología como una forma de intervención y transformación social, con el apoyo del temario de la asignatura y textos complementarios que darán soporte a los seminarios en los que se tratarán: los distintos ámbitos de desigualdad, en las sociedades contemporáneas, La participación de las mujeres en la vida pública, los movimientos de mujeres, los derechos humanos atendiendo a los principios de igualdad, la dimensión sociopolítica de las desigualdades de género y las políticas de igualdad en España.

Segunda parte de la estrategia tiene lugar en el espacio público, consiste en realizar una búsqueda de material fotográfico, relacionado con los distintos ámbitos de desigualdad trabajados en el aula. Imágenes que ayuden a reforzar el análisis del debate iniciado en el espacio de reflexión que conforman los seminarios. Este material aportado por el alumnado deberá ser fruto de su observación de la realidad cotidiana, como parte práctica para avanzar su preparación para el ejercicio de su profesión como observador social.

La tercera y última parte de la estrategia, a realizar por el estudiantado fuera del aula, consiste en la elaboración de un Porfolio compuesto por un análisis con fundamentación teórica de la realidad social trabajada a lo largo del curso. Este, irá acompañado de fotografías, conformando todo ello un documento encuadernable o en formato digital, en el que se muestren todos los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje de forma que sirva al docente como parte del material evaluable.

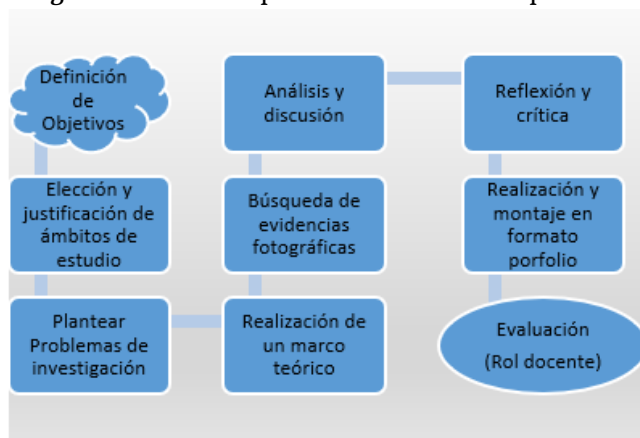
Figura 1. Proceso de realización de la estrategia



Fuente: Elaboración propia

El portfolio se conforma, en esta estrategia, como producto final en el que se muestra el resultado del aprendizaje que ha de servir al docente como instrumento de evaluación. Para esta estrategia, el portfolio se configura como un análisis sociológico sobre las desigualdades de género, en soporte documental visual. Por sus características, se podría encuadrar dentro del denominado “portafolio de evidencias” (Murillo, 2012, p.2) ya que el estudiantado, para mostrar las posibles desigualdades de género, a través de la teoría habrá de buscar la certidumbre apoyándose en evidencias fotográficas tomadas de la realidad cotidiana. Para la realización del portfolio, en esta estrategia, se plantean una serie de actuaciones tutorizadas por el profesorado por las que la labor del estudiantado podrá ser evaluada:

Figura 2. Itinerario para la realización del portfolio



Fuente: Elaboración propia

La definición de los objetivos y justificación de la elección de los ámbitos de estudio en los que se centra el trabajo se trata de una tarea que engloba todo el trabajo. El resto de las tareas que aparecen en el itinerario mostrado se adaptará a cada ámbito de desigualdad elegido para su estudio. Con la realización del portfolio se espera que el estudiantado adquiera las competencias planteadas en inicio, a la vez que se familiarice con el uso de la fotografía como instrumento de análisis en investigación social.

DISUCIÓN/CONCLUSIÓN

Plantear estrategias de innovación docente que fomenten su uso, en el ámbito de educación superior, incorporando la imagen para dar soporte al análisis del discurso, puede considerarse como una fórmula para adaptarse a las nuevas formas de mirar el mundo. Un mundo, en el que se observa la necesidad de mostrarse a los demás y de mostrarse en la inmediatez, con objeto de hacer partícipe a la colectividad de

situaciones y momentos vividos. La necesidad manifiesta de publicar a través de las redes sociales, momentos, estilos de vida y situaciones, que llegan a traspasar la esfera pública para mostrar realidades que responden al ámbito privado, es una realidad que ha encontrado en la fotografía el soporte perfecto. Ese uso cotidiano de la imagen refleja todo tipo de situaciones entre las que se pueden observar desigualdades de género manifiestas que han de ser objeto de análisis desde la sociología. Por todo ello, en la era de la digitalización, la sociología no puede permanecer ajena a las posibilidades que ofrece la fotografía como instrumento de análisis para la investigación.

En línea con lo anterior, como parte de la estrategia, para la evaluación, la propuesta del portfolio responde a la necesidad de adaptar la estrategia al recurso de la fotografía como “documento social”. Por su formato de carpeta de trabajo, en la que se recogen todos los análisis realizados, el portfolio se muestra como el instrumento idóneo para la evaluación de las competencias adquiridas en la asignatura de relaciones de género e igualdad de oportunidades, aunque la estrategia que se presenta, a través de la fotografía y del portfolio como recurso para la evaluación, es fácilmente extrapolable a otras materias por la posibilidad que ofrece de incorporar la transversalidad en el análisis de la imagen.

REFERENCIAS

- Barbosa, B.E., y Chaves, I. (Eds.). (2019) *La fotografía, un documento social*. Editorial Utadeo,
- Becker, H. (2014) *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*. 1ª Ed, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores (Sociología y política)
- Becker, H. (2019). *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*. Siglo XXI editores.
- Bericat, E. (2011). Imagen y conocimiento: retos epistemológicos de la sociología visual. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 22, 113-140. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47664/imagenYConocimiento3706072.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boltanski, L., Chamboredon, J.C., y Castel, R. (1965). *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie*. Les Éditions de Minuit. Mirzoeff, Nicholas. (2003) Una introducción a la cultura visual. Barcelona Paidós
- Bonetto, M.J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (11), 71-83. Recuperado de <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/81/85>
- Bourdieu, P. (1989). *La fotografía: un arte intermedio* (p. 38). Buenos Aires: Nueva Imagen. Recuperado de https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_LaFotografia.pdf
- Burgelin O. y Pierre B. (1966) *Un art moyen, Essai su les usages sociaux de la photographie*. In *Communications*, 7, Radiotélévision: réflexions et recherches. 165168. Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/comm_05888018_1966_num_7_1_1107

Cantera, L. (2009). La foto intervención como herramienta docente. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 5(1), 18-30. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/LeonorCantera/publication/37808070_La_fotointervencion_como_herramienta_docente/links/00b7d517864a048e02000000/Lafotointervencion_comoherramientadocente.pdf

Dávila, A. (2015). A la luz de la propia sombra. Incorporaciones de la fotografía a la sociología. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, (10). Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/fotocinema/article/view/5988/5493>

De Miguel, J.M. y de León, O.G.P. (1998). Para una sociología de la fotografía. *Reis*, 83-124. Recuperado de: <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1225/1601>

Ferro, L. (2005). Ao encontro da sociologia visual. *Sociologia: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 25, 373-398. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4265/426540419017.pdf>

Köppen, E. (2005). El ojo sociológico. Una mirada a la sociología visual. *Acta Sociológica*, 43, 217-233. Recuperado de http://investigacion.politicas.unam.mx/ras/wpcontent/uploads/2016/12/043_12_ojosociologico.pdf

Monroy, R. (2015). Nuevos retos para los fotohistoriadores: de la fotografía analógica a la digital. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(78), 15-44. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/izta/v36n78/20079176izta367815.pdf>

Murillo Sancho Gabriela. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior/The portfolio as a key tool for assessment in Higher Education. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1).

Olivares, O.M. (2009) *El método de la Sociología Visual. En: Aprendiendo a investigar: el proceso de construcción del dialogo entre el dato y el concepto*. Ed. Elaleph

Santarén, R.V. (2006) *Fotografía práctica: sociología visual y proyectos fotográficos*. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/38449171/LIBROFotografiapracticaUOCPARTE1INTRO.pdf>

CAPÍTULO 20

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL ANTE LA INNOVACIÓN DOCENTE: ¿FAMILIARIZACIÓN O DESCONOCIMIENTO?

FABIOLA GÓMEZ-JORGE, RAFAEL JAÉN POZO, SARA BERMEJO OLIVAS, Y
NOELIA GONZALO HEVIA
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

En la última década, la innovación docente ha cobrado un protagonismo creciente en el ámbito de la educación superior. Su importancia radica en la capacidad de transformar los métodos tradicionales de enseñanza, integrando nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos que fomentan un aprendizaje más activo, participativo y centrado en el estudiante. De acuerdo con diversos estudios, la innovación en las aulas universitarias no solo mejora la experiencia educativa, sino que también potencia el desarrollo de competencias fundamentales para el mercado laboral actual, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Estas habilidades, consideradas esenciales en la actualidad, son altamente demandadas en un entorno laboral cada vez más digital y globalizado, donde las soluciones rápidas e innovadoras son fundamentales para enfrentar los retos y constantes cambios (Prestridge, 2011).

La llegada de la tecnología digital y la globalización han planteado nuevos desafíos a los sistemas educativos tradicionales, obligando a las instituciones de educación superior a replantearse sus estrategias de enseñanza para satisfacer las demandas de un mundo en constante evolución. Ya no basta con seguir los modelos tradicionales de enseñanza centrados en el profesor como figura única de transmisión de conocimientos; si no que se hace necesario un enfoque donde el estudiante asuma un rol más activo y participativo en el aula (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015). En este contexto, la innovación docente se presenta como una solución clave para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las exigencias del siglo XXI (Laurillard, 2013). Métodos como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aprendizaje colaborativo, el aula invertida o el uso de herramientas digitales en general, no solo han cambiado la forma en que se imparten las clases, sino también el cómo los estudiantes interactúan y construyen su propio conocimiento (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015).

La innovación docente también se ha convertido en un medio para promover la equidad educativa. Al implementar metodologías diversas, las instituciones de educación superior pueden ofrecer a los estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje más oportunidades de éxito académico (Salinas, 2004). Investigaciones

recientes sugieren que un entorno educativo inclusivo y flexible, apoyado en prácticas pedagógicas innovadoras, no solo mejora los resultados académicos, sino que también incrementa la motivación y el bienestar de los estudiantes (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021). En este sentido, la inclusión de tecnologías accesibles y estrategias pedagógicas personalizadas puede ayudar a superar barreras que tradicionalmente limitaban el aprendizaje de ciertos colectivos. Por ello, las universidades están adoptando cada vez más estas prácticas innovadoras, reconociendo que un modelo educativo flexible y adaptativo puede tener un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en la motivación de los estudiantes (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021). Además, la innovación docente también impulsa la autonomía del estudiante. El uso de plataformas de aprendizaje online y los sistemas de evaluación automatizados, permiten que los estudiantes gestionen su propio ritmo de aprendizaje. Asimismo, la capacidad de los estudiantes para acceder a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento está revolucionando el modo en que se concibe el proceso de enseñanza (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015).

Por todo ello, resulta fundamental explorar en qué medida los estudiantes están familiarizados con estos nuevos enfoques pedagógicos, pues su comprensión y aceptación pueden ser determinantes para el éxito de su implementación.

Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo principal evaluar el nivel de familiarización de los estudiantes universitarios con el concepto de "innovación docente" y su percepción sobre su significado y relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende obtener una visión clara sobre su conocimiento y comprensión de este término, así como identificar sus preferencias en relación con los métodos de enseñanza y su impacto percibido en el aprendizaje.

De manera más específica, los objetivos del trabajo son los siguientes:

- Determinar el grado de conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre el término "innovación docente" y analizar cuántos de ellos han escuchado o están familiarizados con dicho concepto.

- Recopilar y analizar las definiciones que los estudiantes ofrecen del término "innovación docente" con sus propias palabras, con el fin de identificar patrones comunes, posibles confusiones o malentendidos, y el nivel de profundidad en su comprensión.

- Examinar las preferencias de los estudiantes respecto al tipo de clase o metodología docente que consideran más atractiva y motivadora, indagando en los aspectos de las clases tradicionales frente a las innovadoras que prefieren.

- Investigar la percepción de los estudiantes sobre en qué tipo de clase (tradicional o innovadora) consideran que se facilita más el aprendizaje, y explorar las razones detrás de esta percepción.
- Identificar posibles áreas de mejora en la implementación de estrategias de innovación docente a partir de las respuestas obtenidas, con el objetivo de adaptar dichas prácticas a las necesidades y expectativas del alumnado.

MÉTODO

Diseño de la investigación

Este estudio se enmarca en un diseño de investigación cuantitativa, cuyo objetivo es evaluar la familiarización y percepción de los estudiantes universitarios acerca de la innovación docente. Para lograr este objetivo, se utilizó como instrumento un cuestionario estructurado, que fue distribuido online. Dicho cuestionario se compone de preguntas cerradas y abiertas, con el fin de recoger tanto datos numéricos como cualitativos que permitieran un análisis profundo de la comprensión y percepción del concepto "innovación docente" por parte del alumnado.

Muestra

La muestra se compone de estudiantes universitarios de grado de diferentes cursos y titulaciones tanto en español como en inglés. En total, participaron un número significativo de estudiantes, 154, a quienes se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. El cuestionario también incluía preguntas sobre edad y género, lo que permitió realizar un análisis segmentado para observar si estas variables influían en el grado de familiarización y percepción del término "innovación docente".

Recolección de datos

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario diseñado específicamente para este estudio y administrado a través de la plataforma Microsoft Forms, una herramienta ampliamente utilizada en el ámbito educativo para la recopilación y análisis de datos de manera eficiente. La distribución online del cuestionario permitió una mayor accesibilidad y comodidad para la participación de los estudiantes.

Concretamente, el cuestionario fue distribuido de forma online mediante un enlace compartido con los estudiantes a través de los canales oficiales de comunicación de la universidad, incluyendo correos electrónicos y plataformas virtuales de aprendizaje. La encuesta estuvo disponible durante un período de dos semanas, lo que permitió que un mayor número de estudiantes tuviera la oportunidad de participar, pudiendo responder de forma asincrónica, favoreciendo así una alta

tasa de participación. La administración del cuestionario online nos facilitó la recopilación automática de las respuestas y su posterior exportación en formato Excel para su análisis. Esta plataforma también permitió obtener estadísticas descriptivas iniciales de las respuestas, así como descargar las definiciones y comentarios de los estudiantes sobre el término "innovación docente" para un análisis cualitativo más profundo.

El cuestionario se compone de 6 preguntas estructuradas en cuatro bloques principales:

- Datos demográficos: Se incluyeron dos preguntas sobre el género y la edad de los participantes, respectivamente. Ambas variables de control pretendieron analizar si existía alguna relación entre la edad y el género y el grado de conocimiento sobre la innovación docente.

- Familiarización con el término "Innovación docente": En este bloque, se planteaba la cuestión "¿Has escuchado el término 'Innovación docente' anteriormente?". Esta pregunta cerrada y dicotómica, con las respuestas "Sí" o "No", pretendía medir de forma cuantitativa el conocimiento previo del alumnado sobre el concepto.

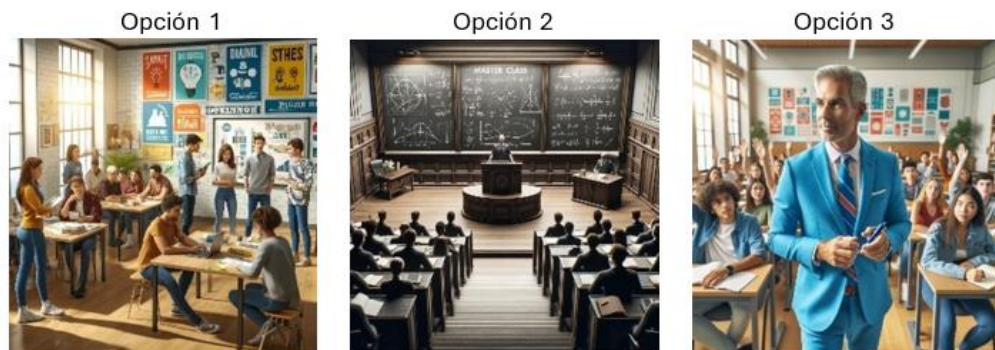
- Percepción y definición de la innovación docente: Los estudiantes fueron invitados a proporcionar una definición del concepto "innovación docente" con sus propias palabras, a través de una pregunta abierta. Con ella se perseguía explorar el nivel de comprensión y la interpretación personal del alumnado sobre el término, con el fin de detectar patrones en la percepción general, así como posibles malentendidos o conceptos vagos.

- Preferencias en el tipo de clase y aprendizaje: En este bloque, se presentaba a los alumnos tres imágenes. En la primera, se mostraba una clase colaborativa, en la segunda, una clase tradicional y pasivo y, en la tercera, una clase interactiva en un ambiente formal (Figura 1). A continuación, se plantearon las siguientes dos preguntas:

- "¿Qué tipo de clase te gustaría más?". Con ella se pretenden conocer las preferencias del alumnado con respecto al estilo de docencia impartido en el aula.

- "¿En qué tipo de clase crees que se facilita más el aprendizaje?". Para así poder conocer su punto de vista en cuanto al estilo que les ayuda en mayor medida a la adquisición de conocimiento.

Figura 1. Imágenes presentadas a los alumnos sobre preferencias en el tipo de clase y aprendizaje (preguntas 5 y 6)



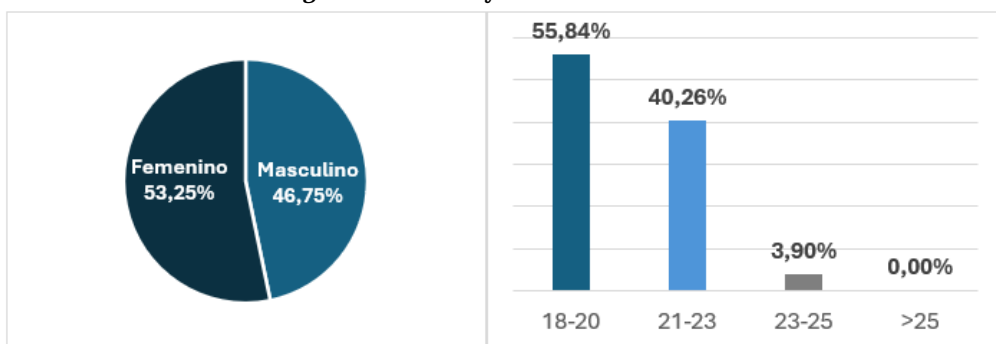
Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

En total, la muestra se conformó de estudiantes universitarios de distintas edades y géneros, lo que permitió obtener una visión representativa y diversa de las percepciones y conocimientos sobre la innovación docente. En cuanto al género, el 46,75% de los participantes fueron hombres, mientras que el 53,25% fueron mujeres, lo que refleja una distribución equilibrada en términos de género.

Con respecto a la edad, los estudiantes se agruparon en tres rangos. El grupo más numeroso estuvo compuesto por estudiantes entre 18 y 21 años, quienes representaron el 55,84% de la muestra. Le siguió el grupo de estudiantes de entre 21 y 23 años, que constituyó el 40,26%, mientras que el 3,90% restante correspondió a estudiantes de entre 23 y 25 años. Ningún participante manifestó tener una edad superior a los 25 años. Estos resultados evidencian que la mayoría de los participantes son jóvenes universitarios, un segmento clave para explorar la familiarización con enfoques innovadores en la educación.

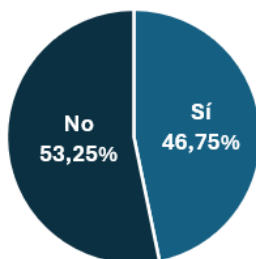
Figura 2. Género y edad de la muestra



Fuente: Elaboración propia

La tercera pregunta del cuestionario, clave para el objetivo de esta investigación, fue si los estudiantes habían escuchado el término "Innovación docente" con anterioridad. Los resultados revelaron una división casi equilibrada: el 46,75% de los participantes afirmó haber escuchado este término previamente, mientras que el 53,25% indicó que no lo conocía. Estos datos sugieren que, si bien una parte significativa de los estudiantes tiene cierta exposición al concepto de innovación en el ámbito educativo, más de la mitad aún no lo ha identificado como un término recurrente en su experiencia académica.

Figura 3. Conocimiento del término innovación docente



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la percepción del significado de "Innovación docente", a través de una pregunta abierta, se solicitó a los estudiantes que definieran el concepto de "innovación docente" con sus propias palabras.

Las respuestas obtenidas en esta pregunta ofrecen una amplia variedad de interpretaciones. Es posible evidenciar una comprensión general del término, salvo algunas excepciones en las cuáles desconocían su significado. Las respuestas obtenidas nos han permitido identificar cuatro principales categorías temáticas que reflejan diferentes niveles de conocimiento y profundidad y que se detallan a continuación:

- Tecnología como elemento central de la innovación: Una proporción significativa de los estudiantes relacionó directamente la innovación docente con el uso de nuevas tecnologías en el aula. Frases como "nuevos métodos de enseñanza apoyados en las nuevas tecnologías" o "nuevos métodos y/o tecnologías aplicadas a la enseñanza" sugieren que los estudiantes perciben la tecnología como un componente esencial de la modernización de la enseñanza. Este hallazgo coincide con la literatura que señala que la incorporación de tecnologías digitales es a menudo uno de los primeros indicadores de innovación en la educación superior (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015). Sin embargo, cabe destacar que esta visión resulta algo limitada ya que relaciona la innovación docente exclusivamente con el uso de

herramientas tecnológicas, sin considerar los cambios pedagógicos que pueden acompañarlas.

- Actualización de métodos de enseñanza: Otro número reseñable de respuestas se centró en la actualización y mejora de los métodos pedagógicos. Afirmaciones como "nuevos recursos para alumnos", "actualización de la enseñanza" y "nuevas tácticas de enseñanza" reflejan una percepción de que la innovación docente implica cambios en las estrategias de enseñanza, más allá del uso de tecnología. Este grupo de respuestas parece comprender que la innovación puede implicar métodos más activos y centrados en el estudiante, lo que se alinea con enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza invertida y otros modelos que priorizan la participación activa del alumnado (Laurillard, 2013).

- Fomento del interés y la comprensión del estudiante: Varios estudiantes asociaron la innovación docente con el aumento del interés y la facilitación del aprendizaje. Ideas como "actualizar las maneras de enseñar de manera que los estudiantes tengan un mayor interés por lo impartido y se les facilite la comprensión" o "cambiar la forma de enseñar para lograr mejores resultados" subrayan una preocupación por hacer el aprendizaje más atractivo y accesible. Este grupo de respuestas destaca la importancia de motivar al estudiante a través de nuevas metodologías, implicando un proceso de actualización de los enfoques educativos con el objetivo de mejorar el interés y la comprensión de los estudiantes. Una idea respaldada por estudios que indican que la innovación puede mejorar el rendimiento académico y la motivación (Salinas, 2004).

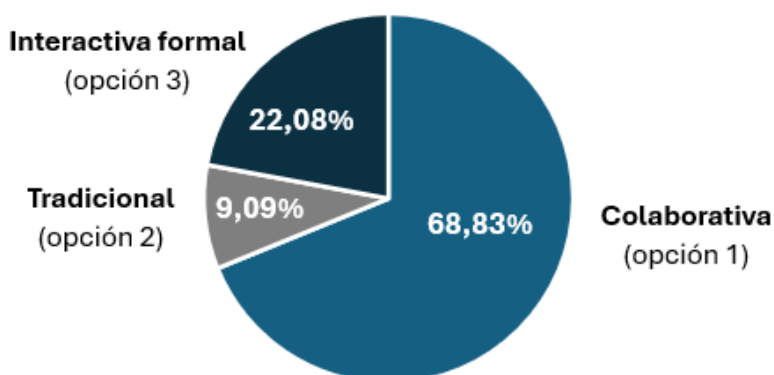
- Innovación como sinónimo de dinamismo: Algunos alumnos relacionaron la innovación docente con la introducción de dinamismo en la enseñanza, utilizando expresiones como "nuevas alternativas de dar clase" y "nuevas formas de fomentar el aprendizaje en el aula". Estos participantes parecen valorar las metodologías que hacen que las clases sean más activas y participativas.

Los resultados obtenidos revelan que, aunque una parte importante de los estudiantes tiene una comprensión razonablemente precisa del concepto de innovación docente, no todos han internalizado su verdadero alcance. Para muchos, la innovación sigue estando fuertemente asociada a la tecnología, lo que refleja una posible limitación en la difusión y comprensión de enfoques pedagógicos más completos y transformadores.

En cuanto a las preferencias en las metodologías de enseñanza, tras la visualización de las opciones mostradas (Figura 1), el 68,83% de los alumnos considero la opción 1 como aquella que facilitaba más el aprendizaje. Concretamente esta primera imagen presentada, mostraba un entorno colaborativo e informal en el aula, con una disposición flexible de la clase, sin un enfoque del profesor como el centro. Se refleja un espacio con un ambiente relajado y participativo, enfocado a la

realización de trabajos en grupo y de aprendizaje colaborativo. En resumen, en esta imagen se sugiere un enfoque pedagógico dinámico y centrado en el estudiante, siendo éste el preferido por la muestra. En la segunda imagen, se muestra un aula tradicional, con filas de asientos escalonadas, una tarima en la parte frontal desde la cual el profesor imparte la clase delante de una pizarra grande. Esta disposición de clase magistral sitúa al profesor en el centro impartiendo el conocimiento y a los estudiantes como asistentes pasivos y receptores de la información. Este enfoque tradicional fue la opción identificada como aquella menos facilitadora de aprendizaje, elegida por el 9,09% de la muestra. Finalmente, la tercera imagen, muestra un aula con el profesor en primer plano interactuando con sus alumnos. La disposición de las mesas del aula es tradicional, pero se percibe un ambiente más dinámico. El profesor parece involucrar a los estudiantes generando un ambiente de diálogo y participación. Esta opción fue elegida por el 22,08% de los encuestados como la opción que más facilitaba el aprendizaje.

Figura 4. Opción que más facilita el aprendizaje según el alumnado

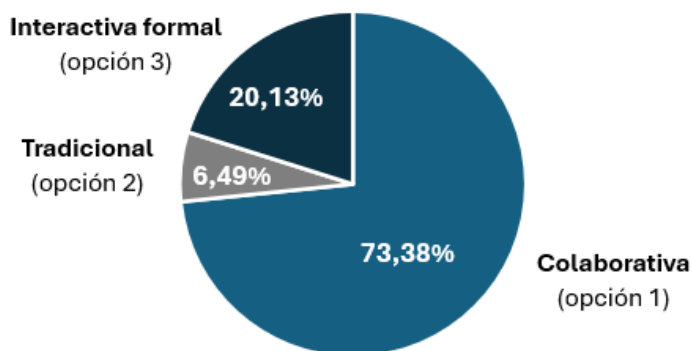


Fuente: Elaboración propia

Tras estos resultados observamos que los alumnos identifican los entornos colaborativos, informales y dinámicos como aquellos que facilitan en mayor medida la adquisición de conocimiento, seguidos de los ambientes algo más formales donde se estimula el diálogo y la participación. Por último, los enfoques tradicionales son la opción menormente identificada como facilitadora de aprendizaje.

La última pregunta del cuestionario, y también relacionada con las imágenes proporcionadas (Figura 1), consultaba a los participantes acerca de la clase a la que más les apetecía asistir. El 73,38% manifestó la primera opción como su preferida, seguida de la tercera opción elegida por el 20,13%. Finalmente, y en relación con las respuestas obtenidas en la anterior pregunta, la clase tradicional (opción 2) fue elegida por tan sólo el 6,49% de los estudiantes.

Figura 5. Opción preferida por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En resumen, los estudiantes mostraron una inclinación hacia métodos de enseñanza más dinámicos, interactivos y participativos que permitiesen una mayor implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan una visión clara sobre el nivel de familiarización y percepción que tienen los estudiantes universitarios acerca de la innovación docente, así como sus preferencias metodológicas en el contexto de la enseñanza. A partir de los datos, es posible extraer varias conclusiones que aportan a la reflexión sobre el estado actual y las oportunidades de mejora en la implementación de prácticas innovadoras en la educación superior.

En primer lugar y con respecto al nivel de familiarización con el concepto de "Innovación docente", el hecho de que solo el 46,75% de los estudiantes afirmen haber escuchado el término "innovación docente" previamente, mientras que el 53,25% no lo conoce, revela una falta de familiarización significativa en un concepto que es clave en la transformación educativa del siglo XXI. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de realizar un mayor esfuerzo de divulgación y formación en torno a la innovación docente, tanto por parte de las instituciones educativas como de los propios docentes.

A pesar de la popularización de enfoques pedagógicos innovadores en muchas universidades, los estudiantes parecen no estar del todo familiarizados con la terminología específica, lo que podría suponer un obstáculo para la correcta integración de estas metodologías en el aula. Además, la falta de conocimiento sobre la innovación docente podría derivar en resistencia o incompreensión por parte de los estudiantes hacia las nuevas propuestas pedagógicas, lo que subraya la importancia de explicar y contextualizar claramente este concepto en el entorno educativo.

En segundo lugar, y en relación con la percepción del significado de "Innovación docente", cabe destacar que, a pesar de la relativa falta de familiarización con el término, las definiciones proporcionadas por los estudiantes muestran que la mayoría asocia el concepto de innovación docente con la idea de incorporación de nuevas tecnologías y nuevos métodos de enseñanza. Esto coincide con la literatura que señala que la innovación docente se entiende como un cambio en las prácticas tradicionales, con el objetivo de mejorar tanto el aprendizaje como la motivación de los estudiantes (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015; Laurillard, 2013).

Sin embargo, las definiciones también revelan cierta diversidad en la comprensión del término. Algunos estudiantes lo vinculan específicamente con el uso de tecnología, mientras que otros enfatizan aspectos como la actualización o la dinamización del proceso educativo. Este abanico de interpretaciones indica que, si bien existe una base común de entendimiento, podría haber diferencias en la profundidad con la que los estudiantes comprenden el impacto real de la innovación docente en su aprendizaje.

El hecho de que varios participantes mencionaran la idea de "facilitar la comprensión" o "mejorar el interés" subraya la percepción de que las metodologías tradicionales no siempre responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes actuales. La innovación docente se percibe como una vía para dinamizar el aprendizaje, pero este estudio sugiere que es necesario un diálogo más profundo entre estudiantes y docentes sobre cómo estas innovaciones pueden ser implementadas de manera efectiva en el aula.

En tercer lugar, y con respecto a las preferencias metodológicas y oportunidades de mejora, los resultados también destacan una predilección clara por métodos de enseñanza más interactivos, que involucren el uso de tecnologías y enfoques participativos. Este hallazgo coincide con tendencias previas en la literatura que señalan que los estudiantes actuales prefieren metodologías activas que les permitan ser partícipes de su propio aprendizaje (Salinas, 2004). En este sentido, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o la gamificación representan oportunidades clave para aumentar el interés y mejorar los resultados de aprendizaje en el aula.

No obstante, la implementación de estas innovaciones debe ir acompañada de un esfuerzo por formar a los docentes y garantizar que estas metodologías sean entendidas y valoradas tanto por profesores como por estudiantes. La resistencia al cambio es un desafío común en la innovación docente, por lo que es crucial que se diseñen estrategias pedagógicas flexibles, que permitan una adaptación gradual y respetuosa del ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

A través de este estudio se ha podido dar respuesta a los objetivos planteados. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar el grado de conocimiento de

los estudiantes sobre el término de “innovación docente”, pudiendo analizar las distintas definiciones ofrecidas por los participantes para ese término; hemos podido examinar las preferencias de los estudiantes con respecto a distintas metodologías docentes, así como observado las percepciones de los alumnos sobre las tipologías de clase que facilitaban en mayor medida el aprendizaje. Todo ello nos ha permitido identificar posibles áreas de mejora en las prácticas de innovación docente.

En conclusión, los resultados de este estudio indican que, aunque los estudiantes universitarios reconocen la importancia de la innovación docente y valoran las metodologías dinámicas e interactivas, aún persiste una falta de familiarización con el término y, en algunos casos, una comprensión superficial del concepto. Esto sugiere que es necesario no solo implementar prácticas innovadoras en el aula, sino también educar a los estudiantes sobre su valor y potencial para mejorar su experiencia educativa.

La innovación docente no debe ser vista como una tendencia pasajera, sino como una herramienta esencial para transformar el aprendizaje en un entorno cambiante y cada vez más digitalizado. Es fundamental que las instituciones de educación superior sigan invirtiendo en la formación continua del profesorado y en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y adaptativos, que respondan a las necesidades diversas de los estudiantes.

Este estudio representa un primer paso en la identificación de las percepciones estudiantiles sobre la innovación docente. Para futuras investigaciones, sería valioso profundizar en las diferencias entre disciplinas académicas y explorar cómo la innovación docente puede ser adaptada a los contextos específicos de cada área del conocimiento.

Sin embargo, este estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra utilizada, aunque diversa en cuanto a género y edad, se compone exclusivamente de estudiantes universitarios de una institución específica, lo que limita la generalización de los resultados a otras universidades o contextos educativos. Además, la mayor parte de los participantes se encuentra en un rango de edad joven (18-23 años), lo que podría haber influido en las respuestas obtenidas, dado que este grupo está más familiarizado con las tecnologías, pero quizá no con aspectos más amplios de la innovación pedagógica.

Otra limitación importante es el tipo de preguntas empleadas. Si bien las preguntas abiertas ofrecen un valioso entendimiento sobre las percepciones de los estudiantes, el análisis cualitativo se basa en una interpretación subjetiva de las respuestas, lo que puede introducir cierto sesgo en la codificación de las mismas. Además, la pregunta sobre el significado de la innovación docente podría haber sido complementada con ejemplos o aclaraciones.

Para futuros estudios, sería recomendable utilizar una muestra más amplia y diversificada, así como un mayor número de preguntas que permitan un análisis de mayor profundidad, pudiendo evaluar más factores.

REFERENCIAS

García-Peñalvo, F.J. y Seoane-Pardo, A.M. (2015). "An updated review of the concept of eLearning". *Revista Teoría de la Educación*, 27(1), 61-83.

Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Routledge.

Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). Factores de personalidad e innovación docente en España: aproximación desde distintos enfoques. *Revista Complutense de Educación*, 33(1).

Prestridge, S. (2011). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers and Education*, 58(1), 449-458.

Salinas, J. (2004). Teaching innovation and the use of ICT in university education. *RUSC Universities And Knowledge Society Journal*, 1(1).

CAPÍTULO 21

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ECONOMÍA DEL TRABAJO: AULA INVERTIDA, APRENDIZAJE COLABORATIVO Y DINÁMICAS GRUPALES PARA ABORDAR EL MERCADO LABORAL

LILIA ALONSO GUTIÉRREZ
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, las demandas sociales han impulsado una significativa transformación en el ámbito educativo a nivel global, recalcando la necesidad de que los estudiantes asuman un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque se fundamenta en los principios establecidos por Delors (1996), que promueven un aprendizaje autónomo y continuo basado en los pilares de aprender a conocer, hacer, ser y vivir juntos. En consecuencia, la educación pretende fomentar a los estudiantes para enfrentar los obstáculos del siglo XXI, en el que la adaptación y la gestión del conocimiento son fundamentales en un entorno en constante evolución. Dentro de este panorama, la educación superior se encuentra en un momento crucial de redefinición de sus enfoques formativos, donde las metodologías activas han adquirido un papel central en la enseñanza.

Las metodologías activas se destacan por involucrar más al estudiante, alentando su participación, autonomía y la aplicación de conocimientos, además de desarrollar habilidades de colaboración. Esto contrasta con las clases tradicionales, donde el alumno asume un rol pasivo y la comunicación suele ser unidireccional (Martínez y Ruiz, 2020).

El Aprendizaje Invertido, también conocido como flipped learning, ha cobrado relevancia en la educación superior. Investigaciones recientes indican que este modelo cambia la dinámica habitual: los estudiantes estudian el material por su cuenta antes de la clase, y durante el tiempo en el aula se dedican a actividades prácticas y colaborativas que refuerzan lo aprendido (Martínez y Ruiz, 2020). Este enfoque no solo aumenta la participación, sino que también facilita un aprendizaje más práctico y relevante para los desafíos contemporáneos.

Asimismo, el Aprendizaje Cooperativo surge como una estrategia que potencia la interacción entre los estudiantes y mejora el rendimiento académico mediante el trabajo en equipo (Corés-González y Royero-Pérez, 2020). Este método responde a la necesidad de formar ciudadanos capaces de colaborar eficazmente, desafiando el

individualismo que ha marcado tanto las relaciones sociales como el ámbito educativo.

En este contexto, Johnson y Johnson (2014) destacan cuatro grandes desafíos que requieren un enfoque colaborativo: la interdependencia global, que genera mayor diversidad y potenciales conflictos; la expansión de los sistemas democráticos; la demanda de emprendedores creativos; y la creciente importancia de las relaciones interpersonales en la construcción de la identidad. Frente a estos retos, el aprendizaje cooperativo se presenta como una herramienta crucial para desarrollar competencias como la empatía, la colaboración y el pensamiento crítico en un mundo más interconectado.

En la enseñanza de la Economía, las metodologías tradicionales de carácter teórico no siempre logran involucrar activamente a los estudiantes ni fomentan habilidades críticas como la resolución de problemas y el trabajo en equipo (Foster y Stagl, 2018; Martínez y Ruiz, 2020). En respuesta a esta necesidad, el aprendizaje colaborativo y la metodología invertida se han consolidado como estrategias pedagógicas innovadoras que promueven un rol más activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Este trabajo tiene como objetivo explorar cómo fomentar el aprendizaje colaborativo en la asignatura de Economía del Trabajo centradas en el análisis del mercado laboral, y cómo integrar eficazmente estas técnicas grupales dentro de la metodología invertida para optimizar tanto la comprensión teórica como la aplicación práctica de los conceptos económicos. Las preguntas que guían esta investigación son: ¿Cómo se puede fomentar el aprendizaje colaborativo en el estudio del mercado laboral? Y ¿cómo integrar el aprendizaje colaborativo y las técnicas grupales en la metodología invertida para potenciar el aprendizaje? Como objetivo general, se propone una combinación de aula invertida y técnicas grupales para mejorar el aprendizaje en asignaturas de Economía que abordan el análisis del mercado laboral.

Referencia a la literatura

Metodologías Activas: Aula Invertida, Aprendizaje Colaborativo y Técnicas Grupales

Debido a su capacidad para transformar el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje, la implementación de metodologías activas en la educación superior ha sido ampliamente estudiada en las últimas décadas (Martínez y Ruiz, 2020; Ribeiro-Silva, Amorim, Aparicio-Herguedas, y Batista, 2022). Las instituciones educativas se enfrentan al reto de preparar a los estudiantes para que puedan adquirir conocimientos de manera autónoma a lo largo de toda su vida. Para lograrlo, se utilizan métodos activos que fomentan una enseñanza innovadora que se enfoca en la participación activa, el trabajo en equipo y la resolución de problemas reales. En lugar

de simplemente memorizar la información, estas metodologías fomentan la creatividad y el pensamiento crítico (Peralta y Guamán, 2020).

Una de estas metodologías es el enfoque de aula invertida. En esta metodología, a diferencia del modelo tradicional, el docente presenta el contenido durante la clase y asigna tareas para el hogar. Se permite a los estudiantes acceder al material previamente a través de recursos audiovisuales o lecturas que explican los conceptos clave. Como resultado, el tiempo en clase se utiliza para formular preguntas, participar en debates y realizar actividades prácticas. Un estudio ha demostrado que este enfoque aumenta tanto la motivación como el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Domínguez y Palomares, 2020).

Este enfoque también facilita el aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de revisar el contenido tantas veces como lo consideren necesario, permitiéndoles avanzar a su propio ritmo. En una investigación realizada en la Universidad de Economía de Viena, se evidenció que los estudiantes que utilizaron el aula invertida en asignaturas de Economía obtuvieron mejores calificaciones que aquellos que siguieron el formato tradicional. Además, valoraron positivamente los aspectos que promovían la reflexión y el aprendizaje activo, lo que se tradujo en una mejora en su rendimiento académico (Foster y Stagl, 2018). El estudio realizado por Martínez y Ruiz (2020) en la Universidad de Jaén, donde se analizaron dos asignaturas de gestión, mostró que la implementación del aula invertida no solo mejoró el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también aumentó su satisfacción con este enfoque educativo.

Otra de las metodologías activas que ha cobrado relevancia ha sido el trabajo colaborativo. Este enfoque posibilita la adquisición de conocimientos mediante la cooperación, lo que fortalece tanto el contenido académico como las habilidades sociales necesarias para adaptarse a diversos contextos profesionales y estilos de aprendizaje. Según Iborra e Izquierdo (2010), el trabajo colaborativo no solo fomenta un aprendizaje continuo, sino que también facilita la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

El rol del docente en este proceso es fundamental. Peñaloza-Guerrero (2017) subraya que el docente, además de organizar y coordinar, actúa como mediador y líder, asegurando una distribución equitativa de las responsabilidades dentro del grupo. Asimismo, fomenta el respeto mutuo y facilita la autorregulación, lo que contribuye al desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico y creatividad en un entorno colaborativo y respetuoso. Esta interacción entre docentes y estudiantes consolida el aprendizaje y fortalece la construcción compartida de conocimiento.

El aprendizaje colaborativo fomenta la participación activa de los estudiantes y les permite desarrollar capacidades como la resolución de problemas, la comunicación y el pensamiento crítico a través del trabajo en equipo. Esta dinámica

también impulsa la revisión entre pares, lo cual incrementa la comprensión al detectar errores en el razonamiento y posibilita que el proceso de aprendizaje sea más rápido y menos acelerado. Asimismo, Sidgi (2022) señala que este enfoque fomenta la metacognición, lo cual contribuye a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y a generar conocimiento de forma conjunta.

De acuerdo con Johnson y Johnson (2014), el trabajo cooperativo es superior a los enfoques competitivos e individualistas, especialmente en tareas que requieren la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y una retención duradera del conocimiento. La cooperación fomenta un mayor interés por el bienestar y el éxito mutuos, sin importar las diferencias individuales como capacidad intelectual, etnia, cultura o género, lo que favorece una visión más positiva de los demás y fomenta la autoestima y la salud psicológica. Estos autores señalan cinco elementos fundamentales para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y el procesamiento grupal, que permiten reflexionar sobre el trabajo conjunto para mejorar continuamente.

Un estudio aplicado en una asignatura de economía refuerza esta idea, ya que los grupos pequeños de cinco o seis integrantes demostraron ser más eficaces para mejorar el aprendizaje colaborativo. Liverpoll-Tasie et al. (2019) subrayan que las discusiones en grupo facilitan la comprensión de conceptos económicos en clases numerosas y tradicionales, reforzando la literatura existente sobre la eficacia del trabajo en equipo en entornos educativos.

En esta línea, las dinámicas de grupo juegan un papel clave en el proceso de interacción, facilitando la comunicación y el desarrollo de relaciones entre los miembros. Como señalan Morris et al. (2002), la interacción dentro de un grupo está influenciada por diversos factores, como la personalidad y experiencias previas de los integrantes, el estilo del educador y el entorno. Esta combinación de elementos determina la dinámica grupal, que evoluciona con el tiempo.

Propuesta de Integración del Aula Invertida, Aprendizaje Colaborativo y Técnicas Grupales en la asignatura de Economía del Trabajo

La asignatura de Economía del Trabajo se imparte en el segundo curso del Grado de Relaciones Laborales de la Universidad de La Laguna, con un conjunto de aproximadamente 50 alumnos. La presente propuesta ofrece una valiosa oportunidad para conectar la teoría económica con la realidad actual del mercado laboral. Se pretende integrar el enfoque de metodología invertida, la técnica de aprendizaje colaborativo y dinámicas grupales a la propuesta, lo que permitirá que los estudiantes no solo comprendan los conceptos fundamentales de la asignatura, sino también su aplicación en contextos reales y prácticos. Este enfoque permitirá a los estudiantes

comprender cómo estos factores influyen en la dinámica laboral, lo cual será esencial para el análisis y la formulación de políticas correctoras en el ámbito laboral.

El objetivo principal de este planteamiento es aplicar conceptos clave como el capital humano y la discriminación en el ámbito laboral, mediante el análisis de datos reales y la formulación de políticas correctivas. Asimismo, se busca desarrollar habilidades analíticas y de resolución de problemas, enfocadas en el estudio de tendencias laborales, la interpretación de indicadores económicos y la elaboración de recomendaciones políticas. Para lograr estos fines, se recurrirá a fuentes oficiales como el Instituto Nacional de Estadística (INE) y Eurostat, que proporcionan información actualizada sobre indicadores laborales clave, como la tasa de desempleo, la participación laboral, las brechas de género y las disparidades regionales.

A lo largo del curso, los estudiantes trabajarán tanto de manera individual como en equipo, mejorando así sus habilidades de colaboración activa y comunicación efectiva. En el transcurso del curso, los estudiantes examinarán los desafíos que enfrentan los mercados laborales regionales, con especial atención a los desafíos contemporáneos, tales como la precariedad laboral y las disparidades de género.

La metodología de enseñanza se basa en tres elementos clave: el aula invertida, el aprendizaje colaborativo y las técnicas grupales. En primer lugar, el aula invertida ofrece a los estudiantes la oportunidad de acceder a los materiales de estudio antes de las sesiones de clase. Este material incluye lecturas, videos y artículos relacionados con el contenido del curso. El objetivo de esta metodología es dedicar el tiempo en clase a la aplicación práctica de los conceptos teóricos, así como a la resolución de dudas y al análisis colaborativo de datos concretos.

El aula invertida fomenta la responsabilidad individual sobre el aprendizaje, ya que los estudiantes deben revisar el material por adelantado, lo que les permite abordar las sesiones presenciales con una base sólida. Este enfoque otorga a los estudiantes mayor control sobre su proceso de aprendizaje, promoviendo la autodirección y el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo, elementos esenciales en el ámbito profesional. Como señalan Peralta y Guamán (2020), este tipo de metodología aumenta la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes, ya que los impulsa a asumir un papel más activo en su educación.

Con el fin de facilitar el análisis de los datos laborales, se proporcionará a los estudiantes una perspectiva acerca de las transformaciones más significativas que ha experimentado el mercado laboral en los últimos años. La digitalización y la globalización han propiciado una profunda reestructuración del empleo, lo que ha generado un incremento en la demanda de habilidades y niveles educativos más elevados. Sin embargo, a pesar de estos avances, no todas las transformaciones han generado igualdad de oportunidades. La desigualdad de género en el mercado laboral

sigue siendo una problemática de gran relevancia, que afecta negativamente a millones de mujeres en todo el mundo. A pesar de los progresos en el acceso a la educación y el aumento de la cualificación femenina, persisten diferencias salariales significativas, además de disparidades regionales en términos de condiciones laborales (Fana et al., 2020; Chica-Olmo et al., 2021). En este contexto, es fundamental abordar activamente estas desigualdades para garantizar que las mejoras en la educación y las oportunidades laborales contribuyan a la construcción de un mercado más justo y equitativo.

Este enfoque permitirá a los estudiantes reflexionar críticamente sobre las transformaciones que están ocurriendo y cómo afectan al empleo y a las políticas públicas. Los estudiantes llegarán a las sesiones con una comprensión previa de los contenidos, lo que permitirá que el tiempo en el aula se enfoque en actividades interactivas y aplicadas, tales como la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos. Esto garantiza que los estudiantes asuman un papel activo en su aprendizaje, fomentando el análisis crítico y la reflexión sobre los temas fundamentales de la asignatura.

La eficacia de esta metodología ha sido demostrada en diversos estudios. Martínez y Ruiz (2020) señalan que su uso presenta mejoras significativas en el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes que han participado en cursos con un enfoque de aula invertido. Además, Foster y Stagl (2018) constataron en la Universidad de Economía de Viena que este enfoque incrementó las calificaciones y la motivación de los estudiantes. Este método también fomenta el aprendizaje autónomo y crítico, ya que los estudiantes tienen la libertad de revisar el material a su propio ritmo antes de las actividades colaborativas (Domínguez y Palomares, 2020).

La primera fase del curso consistirá en el trabajo individual, donde cada estudiante analizará los indicadores laborales de una comunidad autónoma específica, conectando estos con cuestiones clave como el capital humano y la discriminación laboral. Para reforzar este análisis, se introducirá el uso de herramientas para el manejo de bases de datos laborales y la interpretación de indicadores clave como la tasa de desempleo, la participación laboral y las disparidades de género. A lo largo de esta etapa, se enseñará a los estudiantes a identificar tendencias y disparidades en el mercado laboral, con el objetivo de elaborar un análisis exhaustivo y fundamentado.

Una vez concluida esta fase individual, los estudiantes se organizarán en equipos de trabajo conformados por cuatro miembros, quienes se ocuparán de consolidar sus análisis individuales en un informe colectivo. Este informe integrará los resultados más relevantes y propondrá políticas correctoras basadas en el análisis de datos específicos de cada comunidad autónoma. Estas propuestas abordarán problemas

clave del mercado laboral actual, como la desigualdad de género, la precariedad laboral y el desempleo juvenil, asegurando que los estudiantes conecten su análisis con los desafíos contemporáneos del mercado laboral. Este proceso de elaboración del informe fomentará el debate, la reflexión y la negociación dentro de los equipos, asegurando que el producto final sea coherente y de alta calidad.

Para apoyar el desarrollo de estas habilidades colaborativas, se implementarán diversas técnicas grupales a lo largo del curso. Una de las primeras dinámicas será la presentación por parejas, en la que los estudiantes tendrán la oportunidad de conocerse, compartir sus intereses y expectativas sobre la asignatura, y establecer una base sólida para el trabajo colaborativo. Esta actividad fomentará la cohesión grupal desde el inicio del curso, facilitando la colaboración efectiva en las etapas posteriores, tal como lo explican Morris et al. (2002), quienes destacan la efectividad de estas dinámicas para promover la interacción y cooperación en entornos educativos.

El aprendizaje colaborativo no solo promueve la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, esenciales en el ámbito profesional (Peñaloza-Guerrero, 2017). Según Johnson y Johnson (2014), la perspectiva colaborativa fomenta una interdependencia positiva y una responsabilidad individual dentro de los equipos, lo que contribuye al desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico y creatividad. Estos autores subrayan que la interacción promotora y el procesamiento grupal son elementos clave para asegurar que el trabajo colaborativo sea efectivo y reflexivo. Además, esta dinámica permite que los estudiantes no solo aprendan los conceptos de manera más profunda, sino que también desarrollen competencias esenciales para su vida profesional, como la empatía y la cooperación (Iborra e Izquierdo, 2010).

De este modo, al combinar el aula invertida con dinámicas grupales y el trabajo colaborativo, se espera que los estudiantes no solo mejoren su comprensión de los conceptos teóricos del mercado laboral, sino que también adquieran habilidades prácticas esenciales para el análisis de datos y la formulación de políticas laborales correctoras. Estas actividades promueven un aprendizaje activo y crítico, alineado con las demandas actuales del entorno laboral y educativo.

Además, se llevará a cabo una discusión dirigida basada en una noticia reciente relacionada con la desigualdad de género en el mercado laboral. Durante esta actividad, los estudiantes reflexionarán y debatirán sobre las causas y consecuencias de esta problemática, lo que incentivará el pensamiento crítico y la participación activa. Esta técnica permitirá que los estudiantes relacionen los conceptos teóricos estudiados con situaciones actuales del mercado laboral, fomentando una comprensión más profunda de los desafíos contemporáneos y sus posibles soluciones. Como describe Morris et al. (2002), este tipo de dinámica facilita la participación

activa y el intercambio de ideas entre los estudiantes. También se invitará a los estudiantes a proponer políticas laborales correctoras a partir de su análisis, considerando el papel de las instituciones y las regulaciones en la corrección de desigualdades.

Otra técnica clave será la dinámica de corrillos (Morris et al., 2002), en la que los estudiantes se organizarán en pequeños grupos para discutir diversos indicadores laborales y las disparidades de género en sus comunidades autónomas. Durante estas discusiones, cada grupo profundizará en el análisis de los datos, generando un diálogo constructivo que enriquecerá la comprensión de los fenómenos laborales a nivel regional. Posteriormente, los grupos compartirán sus conclusiones con el resto de la clase, lo que facilitará el intercambio de ideas y perspectivas.

A medida que los equipos avancen en la elaboración de sus informes, se implementará la técnica de discusión de gabinete, una dinámica que permitirá a los estudiantes debatir sobre las decisiones clave relacionadas con la integración de los análisis individuales en el informe final. Este enfoque no solo promueve la toma de decisiones conjunta y la negociación, sino que también impulsa el trabajo colaborativo, elementos fundamentales para garantizar que el informe final refleje una visión coherente y bien fundamentada sobre los desafíos laborales de cada comunidad autónoma. Además, esta técnica fomenta el respeto por las opiniones ajenas, el desarrollo de la argumentación sólida y la búsqueda de consensos, competencias esenciales en el ámbito profesional.

Para culminar el curso, se llevará a cabo la actividad del P.N.I. (Positivo, Negativo, Interesante), en la que los estudiantes reflexionarán sobre su experiencia de trabajo en equipo y sobre el proceso de aprendizaje en general. Esta actividad, como señala Morris et al. (2002), sirve como una herramienta de retroalimentación constructiva, permitiendo a los estudiantes compartir sus percepciones sobre lo que funcionó bien, lo que podría mejorarse y los aspectos más interesantes del curso. A través de esta dinámica, los estudiantes podrán evaluar tanto su propio rendimiento como el de sus compañeros, lo que contribuirá a mejorar sus habilidades colaborativas y su capacidad de autoevaluación, elementos fundamentales en su desarrollo académico y profesional.

El proceso de evaluación de esta propuesta metodológica se centrará en los resultados de aprendizaje relacionados con la aplicación de los indicadores laborales, el desarrollo de estrategias de promoción socioeconómica y la capacidad para formular políticas correctoras. A lo largo del curso, los estudiantes demostrarán su habilidad para trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva y resolver problemas complejos mediante el análisis de datos reales. De esta manera, podrán conectar su aprendizaje teórico con los retos actuales del mercado laboral. Estos resultados de aprendizaje estarán alineados con las competencias generales y

específicas de la asignatura, asegurando que los estudiantes adquieran habilidades transferibles al ámbito profesional, tales como el análisis de datos, la formulación de políticas y la toma de decisiones informadas.

La evaluación del curso en la parte práctica se basa en un enfoque equilibrado que asigna un 50% al trabajo individual y un 50% al trabajo en equipo, con el objetivo de desarrollar tanto competencias personales como colaborativas, fundamentales en el ámbito laboral. En la parte individual, se incluye un cuestionario de autoevaluación, que representa el 5% de la calificación final, permitiendo que cada estudiante reflexione sobre su propio progreso. Además, la evaluación del trabajo individual, a cargo de la docente, representará el 45% y se llevará a cabo mediante una rúbrica que medirá el nivel de comprensión, análisis crítico y aplicación de conceptos fundamentales.

En cuanto al trabajo en equipo, se prioriza la colaboración y la capacidad de trabajar en conjunto. Para ello, la coevaluación entre los miembros del equipo tendrá un valor del 20% de la nota, enfocándose en la contribución de cada estudiante al esfuerzo colectivo. La coevaluación final en las presentaciones de los proyectos ante toda la clase será del 30%, y se utilizarán criterios y preguntas rectoras para valorar tanto la calidad del trabajo presentado como la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva.

Este sistema de evaluación busca fomentar un aprendizaje integral, en el que se reconozcan tanto las habilidades individuales como las competencias colaborativas, asegurando que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del entorno profesional actual.

La combinación del aula invertida, el aprendizaje colaborativo y las técnicas grupales no solo persigue mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también prepararlos para enfrentar los desafíos del entorno laboral actual. Las habilidades que desarrollarán en este curso, tales como la resolución de problemas, el análisis de datos y la formulación de políticas, son competencias altamente valoradas en el mercado laboral actual. Además, al trabajar en equipo, los estudiantes desarrollarán habilidades interpersonales y sociales esenciales para su futuro profesional, tales como la empatía, la comunicación efectiva y la capacidad para trabajar en entornos colaborativos.

El enfoque en el aula invertida les permite a los estudiantes tomar el control de su propio aprendizaje, fomentando la autodisciplina y el pensamiento crítico, tal como señalan Peralta y Guamán (2020). Al mismo tiempo, las dinámicas grupales proporcionan un espacio para la reflexión compartida y la cooperación, promoviendo la cohesión del grupo y la construcción de una comunidad de aprendizaje. Johnson y Johnson (2014) argumentan que el aprendizaje colaborativo, cuando se implementa correctamente, tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y en el

desarrollo personal de los estudiantes, ya que fomenta una interdependencia positiva y la responsabilidad individual.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En conclusión, la incorporación de metodologías como el aula invertida, el aprendizaje colaborativo y las técnicas grupales en la asignatura de Economía del Trabajo proporciona un enfoque pedagógico innovador, acorde con las exigencias del entorno laboral actual. Este enfoque permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos sobre las dinámicas del mercado laboral, sino también desarrollar competencias prácticas y transferibles que serán fundamentales para su vida profesional.

A lo largo del curso, los estudiantes tendrán la oportunidad de aplicar los conceptos aprendidos en el análisis de problemas reales, elaborar políticas correctoras basadas en datos concretos y trabajar en equipo para producir informes de calidad, reflejando una comprensión crítica de los temas abordados. Esta metodología garantiza que los estudiantes se conviertan en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje y desarrollen habilidades esenciales para su futuro profesional.

Además, el enfoque metodológico propuesto permite a los estudiantes no solo en los aspectos técnicos del análisis económico del trabajo, sino también en competencias interpersonales y de trabajo en equipo, esenciales en el entorno laboral actual. De esta manera, estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos actuales y contribuir de manera significativa al desarrollo de políticas públicas más justas y equitativas.

En última instancia, esta propuesta no solo contribuye al aprendizaje académico, sino que también fomenta en los estudiantes el desarrollo de una conciencia crítica y un compromiso activo con la mejora de su entorno laboral y social.

REFERENCIAS

Chica-Olmo, J., Checa-Olivas, M., y Lopez-Castellano, F. (2021). Regional characteristics of the gender employment gap: A spatio temporal approach. *The Economic and Labour Relations Review*, 32(4), 575-593. doi:10.1177/10353046211023242

Cortés-González, S.E. y Royero-Pérez, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. *Revista Unimar*, 38(2), 219-243. doi:10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art9

Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Domínguez, D. y Ruíz, A. (2020) El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), 261-275. doi:10.18172/con.4727

Fana, M., Tolan, S., Torrejón, S., Brancati, C.U., y Fernández-Macías, E. (2020). *The COVID confinement measures and EU labour markets*. Luxembourg: Publications office of the European Union.

Foster, G. y Stagl, S. (2018). Design, implementation, and evaluation of an inverted (flipped) classroom model economics for sustainable education course. *Journal of Cleaner Production*, 183, 1323-1336. doi:10.1016/j.jclepro.2018.02.177

Guía docente de Economía del Trabajo del grado de Relaciones Laborales. Universidad de La Laguna. Curso 2023-2024. Consultado el 6 de septiembre de 2024. Recuperado de https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_guide/37637/

Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista general de información y documentación*, 20(2010), 221-241. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38822101.pdf>

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI. *Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. doi:10.6018/analesps.30.3.201241

Liverpool-Tasie, L., Serge, G., y McKim, J. (2019). Collaborative learning in economics: Do group characteristics matter? *International Review of Economics Education*, 31, 100159. doi:10.1016/j.iree.2019.100159

Martínez-Jiménez, R., y Ruiz-Jiménez, M.C. (2020). Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. *The International Journal of Management Education*, 18(3), 100422. doi:10.1016/j.ijme.2020.100422

Morris, R.B., García, I.M.V.G., Marin, I.M.B.M., Martín, T.L.L.P., Viera, A.M.O.P., y Hernández, A.M.M.A.R. (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Peñaloza-Guerrero, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. *Didácticas Específicas*, 16, 46-60. Recuperado de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/4357>

Peralta, D.C. y Guamán, V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10. doi:10.51247/st.v3i2.62

Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J.L., y Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in psychology*, 13, 844236. doi:10.3389/fpsyg.2022.844236

Sidgi, S. (2022). The benefits of using collaborative learning strategy in higher education. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 7(6), 217-224. doi:10.22161/ijels.76.31

CAPÍTULO 22

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: ADAPTACIÓN DE CONTROL DE GESTIÓN A LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

MARCOS ANTÓN TEJÓN
Universidad Loyola

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) generativa tiene como principal objetivo la producción de contenido nuevo partiendo de patrones aprendidos de datos disponibles. Se fundamenta en el uso de modelos de aprendizaje profundo para generar su contenido, el cual es similar al que un humano podría llegar a generar. Según la Real Academia Española (RAE), su definición es “la disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico”.

Las ramas de la inteligencia artificial son múltiples y, cada día, nuevas aplicaciones y metodologías son desarrolladas en este campo. Entre ellas podemos destacar: el Aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural, la lógica difusa, etc. Sin embargo, en este proyecto nos centraremos principalmente en los chatbots. Un chatbot es una herramienta informática que simula una conversación entre seres humanos en lenguaje natural. Esta herramienta se basa en el procesamiento del lenguaje natural y el aprendizaje automático, para llevar a cabo la comprensión de la solicitud del usuario y proporcionar una respuesta acorde, basado en su aprendizaje anterior de los datos que tiene disponibles. Al final, su principal función es proporcionar información y asistir al usuario en las tareas solicitadas.

ChatGPT es, posiblemente, el chatbot de uso más extendido en la sociedad. Esta herramienta se ha popularizado rápidamente debido a su rendimiento para proporcionar información y facilitar tareas en todos los ámbitos de la vida, desde la cuestión más cotidiana hasta en el mundo laboral, donde su uso es incremental, llegando incluso a crearse puestos de trabajo para maximizar la eficiencia en su uso. El potencial de ChatGPT radica en su potente infraestructura, constantes desarrollos, y el acceso al sin fin de datos disponibles en internet.

El uso de la IA en la sociedad es imparable, el mundo empresarial ha acogido estas tecnologías disruptivas como un avance de gran potencial para cambiar sus organizaciones, sus procesos y su actividad en general, suponiendo una revolución con grandes oportunidades y retos a asumir.

En el ámbito de la educación no lo es menos. Específicamente, los chatbots se han convertido en herramientas de asistencia personalizada e instantánea para el alumnado. De forma general, algunas universidades han implementado proyectos de creación de chatbots propios para que los alumnos puedan realizar preguntas generales del funcionamiento y los procedimientos de la universidad como los chatbots Isidra en la Universidad de Alcalá, Aina en la Universitat de les Illes Balears o Lola en la Universidad de Murcia (Fernández-Ferrer, 2023). Generalmente, hasta ahora los objetivos más comunes con el uso de los chatbots son: (i) ayuda en la generación de conocimiento, (ii) asistencia en la vida diaria del alumno y (iii) tutorías no supervisada para el desarrollo del alumno (Wollny et al., 2021).

Reforzando la importancia de la adopción de estas tecnologías, el número de artículos científicos sobre este tema ha ido creciendo de forma constante en los últimos años. Numerosos autores coinciden en el gran impacto que genera la adopción de estas tecnologías en el ámbito educativo, tanto por parte del alumnado como de los docentes (Ribera y Díaz, 2024). Siguiendo los resultados de Wu y Yu (2024) los chatbots podrían tener una influencia notoria en los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios incluyendo su rendimiento, motivación, interés o, incluso, el valor percibido por alumno. Una de las principales ventajas de los chatbots es que pueden proporcionar un aprendizaje personalizado, además de permitir la multiplicidad de accesos al mismo tiempo.

Además de su papel en el entorno docente, la IA podría facilitar también las labores de investigación y gestión universitaria. Por ejemplo, con el análisis de datos, soporte en la creación de nuevos documentos, y la automatización de la planificación y programación junto con los documentos administrativos. Un aspecto con gran potencial es su uso para la analítica del aprendizaje, lo que podría ofrecer información de gran valor para analizar de una forma personalizada el aprendizaje de los alumnos y prever posibles factores de riesgo de fracaso.

Posiblemente en el ámbito educativo se pueda llegar a presentar cierta reticencia a la hora de incorporar la IA a sus procesos, así como otras tecnologías la tuvieron en el pasado. En este sentido, el mundo educativo ha mostrado principalmente su preocupación en como detectar el uso de esta tecnología en las tareas del alumnado (Vilajosana, 2023).

No obstante, la clara certeza de que estas tecnologías han emergido para quedarse en la sociedad y por ende en el mundo laboral, hace que para el alumnado dominar estas herramientas y desarrollar las capacidades para ello sean aspectos claves en su educación (Laato et al., 2020). Estas tecnologías suponen una oportunidad casi única para ampliar, profundizar y reinventar el aprendizaje. Como Wilkinson (2002) destaca, el aprendizaje no depende únicamente de lo que sucede en el aula, si no que el entorno y el contexto juega un papel clave en su desarrollo.

Por tanto, debemos ir más allá y aprovechar las oportunidades que estas tecnologías nos presenta, también en el ámbito educativo (Liu y Bridgeman, 2023), preparando a los alumnos con una formación más amplia en torno a la IA y los desafíos y oportunidades que presenta (Fernández, 2024).

En particular, ChatGPT destaca principalmente por su función de asistente, fuente de inspiración, corrector lingüístico o transformador de textos. Interesantemente, son todas tareas de posterior supervisión por parte del usuario, para garantizar la calidad y la confiabilidad del resultado generado. Lo que está claro es que la creación de contenido repetitivo debe ser dejada atrás, siendo el desarrollo del pensamiento crítico un aspecto fundamental a potenciar (Hernando, Martínez, Gardó, Municio, y Vázquez, 2022). La educación debe centrarse cada vez más en desarrollar competencias transversales que permitan razonar profundamente para posteriormente generar un conocimiento que acompaña al alumno a lo largo de toda su vida. La adaptación de las metodologías más tradicionales hacia un sistema donde la reflexión, la selección de información, el cuestionamiento y la relación tomen un papel principal en la educación (Ribera y Díaz, 2024).

La IA proporciona un amplio amalgama de oportunidades para mejorar la experiencia del alumnado y su formación. (i) Estas tecnologías, permiten la personalización del aprendizaje a las necesidades del alumnado a través de la generación de contenido de soporte individualizado. Suponiendo también un incentivo más que facilita al estudiante mantener interés y motivación, así como comprender mejor los conceptos. (ii) Elimina las barreras físicas, dotando a la enseñanza de un entorno virtual que complementa la presencialidad. Por último, (iii) el soporte en tiempo real a los estudiantes, yendo más allá de las tutorías y las preguntas en el aula, contribuyendo así a la adaptación de la enseñanza de forma individual y dejando total autonomía al alumno en el proceso (Cruz et al., 2023).

A pesar de los aspectos positivos sobre los que estas tecnologías pueden influir, hay presentes una serie de limitaciones en su uso que deben ser abordadas también desde el ámbito educativo. ChatGPT no es una herramienta rigurosa científicamente, por lo que los resultados arrojados no siempre pueden ser confiables y, por tanto, estar sesgadas, a pesar de su apariencia. Se fundamenta en datos presentes en internet, los cuales no son siempre verificados, por lo que consecuentemente puede proporcionar información no precisa e, incluso, inventada, ya que carece de visión crítica. A la par, no toda la población está representada en los datos usados, lo que acentuaría aún más su sesgo (Hernando, Martínez, Gardó, Municio, y Vázquez, 2022).

La información compartida con ChatGPT debe ser cuidadosamente escrutada, ya que la empresa detrás de esta herramienta usa esta información para entrenar la propia herramienta.

La brecha digital es otro aspecto a tener en cuenta cuando adoptamos este tipo de tecnologías en el aula (Bergin, Huang, Ravinutala, y Shrimali, 2023). Personas con menos capacidades y posibilidades pueden ser penalizadas por el uso estas herramientas, por lo que un programa de inclusión que permita a todos los alumnos partir de un punto común, se antoja fundamental en la planificación.

Objetivos generales del proyecto

El proyecto tiene como objetivo principal la adaptación de la metodología de la asignatura de Control de Gestión en el Grado de Administración de Empresas, a las nuevas tecnologías emergentes como la IA, en especial, los chatbots. Dicho proyecto consta tres vectores principales:

- Adaptación de las actividades prácticas de la asignatura, así como su evaluación.
- Creación e impartición de talleres sobre IA y, específicamente, sobre ChatGPT.
- Desarrollo e implantación de un chatbot propio de la asignatura.

Actualmente la asignatura tiene una orientación eminentemente práctica, en la que el aprendizaje basado en proyectos juega un rol principal durante todo el transcurso del curso. La asignatura se estructura de la siguiente forma:

- Clases teóricas: en las que el profesor desarrolla los conceptos teóricos a aplicar.
- Clases prácticas: en las que el profesor pone a disposición de los alumnos casos prácticos a desarrollar por grupos y durante la sesión. Posteriormente, los casos resueltos deben ser enviados a través de la plataforma Moodle para su evaluación. Cinco casos son determinados como evaluables y representan el 60% de la nota final de curso. Complementado a un examen teórico (30%) así como a la participación y asistencia (10%).

Por tanto, podemos diferenciar primero entre casos prácticos a resolver para entrenamiento del correspondiente caso práctico final de cada unidad, cuya evaluación proporcionará la nota de la parte práctica de la asignatura, tal como se refleja anteriormente. Estos casos, consisten en un texto con preguntas al final o, en el caso de los casos finales de cada unidad, con cuestiones abiertas, para que los alumnos construyan los elementos de la empresa asignada a principio del curso y, a lo largo de los siguientes casos, puedan aplicar toda la teoría sobre presupuestos y control presupuestario.

Objetivos específicos del proyecto

En este momento, vamos a profundizar en el objetivo general y específicos de este proyecto. De forma general, el propósito de este proyecto es adaptar la metodología llevada a cabo hasta ahora en la parte práctica de la asignatura adoptando el uso de IA y, en especial, el uso de chatbots en el normal transcurso de las actividades propuesta para su evaluación, además de mejorar la experiencia del alumnado.

Con este proyecto se pretende adoptar una posición abierta respecto al uso de chatbots en las actividades de clase y aprovechar las oportunidades que estos proveen, así como acercar la asignatura al nuevo panorama laboral existente tras la surgimiento y expansión de estas tecnologías, las cuales son incrementalmente demandadas por las empresas. Un aspecto fundamental es dotar al alumnado de capacidades y competencias que les permitan explotar de forma ética el uso estas herramientas, que sin ninguna duda van a monopolizar el mercado laboral en los próximos años. Desglosándolo en objetivos más específicos:

Potenciar competencias y habilidades en el conveniente uso de los chatbots

En vista del extenso uso de estas tecnologías en todos los aspectos de la sociedad y, consecuentemente, el creciente interés de los alumnos utilizar estas herramientas, este proyecto pretende crear un programa de formación dentro de la asignatura que les enseñe y ayude a enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrecen de forma ética. Con este bloque el proyecto pretende abordar dos principales limitaciones a la hora de implantar este tipo de tecnologías como son la brecha digital y la necesidad de competencias previas. En este punto, proporcionamos de las herramientas y el entorno apropiado para formar a los alumnos en estas tecnologías mientras que hacen un uso práctico de las mismas.

Desarrollo e implantación de un chatbot para la asignatura

La idea de una IA como tutor y soporte del aprendizaje de forma ininterrumpida y que pueda satisfacer las demandas del alumnado, se antoja un aspecto principal en la mejora de su experiencia de aprendizaje (Kent y du Boulay, 2022). Consiguiendo además una adaptación personalizada con el objetivo de mejorar la comprensión de los conceptos y su propio rendimiento (Alam, 2022). Con este elemento el proyecto pretende complementar la función del profesor, apoyando su función de tutoría y resolución de dudas más allá del mero tiempo de clase y horario de tutorías oficial. A su vez, les proporciona una herramienta en la que los alumnos pueden hacer consultas sobre el contenido de la asignatura, sabiendo que van a obtener una respuesta fiable y rigurosa desde un punto de vista científico.

Adaptación de las actividades prácticas y su evaluación

Un elemento fundamental de la asignatura era la resolución de casos prácticos por grupos, sin embargo, su actual enfoque está perfectamente alineado con los recursos disponibles actualmente. En este sentido, el proyecto sigue pretendiendo dar importancia a un modelo de trabajo y evaluación que se base en la aplicación del conocimiento teórico, pero adaptado. Por tanto, es necesario adaptar la tipología de casos prácticos y la dinámica en la clase, ortogándole una mayor presencia al debate y al desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado, tanto en el desarrollo de las actividades como su evaluación.

MÉTODO

En consonancia con los tres objetivos detallados anteriormente, en esta sección se aborda en detalle qué se pretende hacer en el proyecto y su justificación.

Potenciar competencias y habilidades en el conveniente uso de los chatbots

Siguiendo las recomendaciones de recientes estudios, la formación del alumnado en IA va a ser fundamental para su posterior desenvolvimiento con estas herramientas, aplicando un enfoque ético y consciente de sus oportunidades y limitaciones. En este sentido impartirán una serie de talleres (T) para dar a conocer aspectos generales de estas tecnologías, así como aspectos más específicos sobre su ético y eficiente uso. El principal objetivo de estos talleres es preparar al alumnado para utilizar de manera eficiente y responsable las herramientas de IA, especialmente ChatGPT, en su día a día académico y posterior salida al mundo laboral. Por tanto, entre los objetivos tenemos: (i) Desarrollo de competencias tecnológicas, (ii) Fomentar el pensamiento crítico y (iii) Uso ético de la tecnología.

T1: Introducción a los conceptos de IA y su impacto en la sociedad

En este taller se presenta los conceptos básicos sobre IA, los ámbitos de aplicación en la sociedad, su evolución y se dan a conocer herramientas de IA que pueden llegar a ser de interés para los estudiantes (ChatGPT, Grammarly, Deepl, Canva, Leonardo, Copilot, etc).

T2: Ética y privacidad en el uso de la IA

En este taller, el propósito principal es abordar las implicaciones éticas y la importancia de la privacidad en el uso de la tecnología IA. Entre ellos abordar los sesgos de los algoritmos, la protección de datos al usar estas herramientas o el correcto uso de las herramientas evitando su dependencia excesiva.

T3: Introducción a ChatGPT

En este caso, este taller se centra en una herramienta concreta para explicar su funcionamiento y sus usos principales, además de conocer sus limitaciones. Este taller se considera eminentemente práctico, para que los alumnos puedan observar por sí mismos los temas tratados y familiarizarse con la herramienta y sus limitaciones (alucinaciones en el lenguaje más técnico).

T4: Diseño de Prompts

Este taller, al igual que el anterior, eminentemente práctico tiene como principal propósito abordar el diseño de prompts eficientes a la hora de utilizar la herramienta ChatGPT, basado en el modelo propuesto por Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED, 2023). Los prompts son las instrucciones que le proporcionas al modelo para obtener las respuestas buscadas. Por lo que cuanto mejor y más preciso seas capaz de guiar el modelo, mejor y más precisa será la respuesta.

T5: Uso de ChatGPT como apoyo en la resolución de casos prácticos

En este taller abordamos el correcto uso de ChatGPT como apoyo en la resolución de casos prácticos. Eminentement práctico se realizarán varios casos conjuntos para que todos los alumnos puedan observar el proceso, analizar los resultados y reconocer posibles inconsistencias.

Desarrollo e implantación de un chatbot para la asignatura

Para el cumplimiento de este objetivo, el profesorado debe crear un banco de preguntas y de datos que sirvan de entrenamiento para el chatbot interno de la asignatura. La propuesta es que los alumnos puedan acceder en cualquier momento al chatbot desde la plataforma Moodle, para que puedan realizar cualquier tipo de cuestión sobre la asignatura y que este, basado en los datos y las preguntas generadas por el profesorado, sea capaz de generar una respuesta confiable y aclaratoria al alumno, que, a su vez, le proporcione una experiencia de aprendizaje más personalizada y autónoma. El desarrollo de esta parte del proyecto contará con la inestimable ayuda del departamento de sistemas de información de la universidad, que se encargará de entrenar el chatbot usando el contenido, previamente generado, por el profesorado.

Adaptación de las actividades prácticas y su evaluación

Un aspecto fundamental de este proyecto consiste en la actualización y la adaptación de la parte práctica de la asignatura, así como su evaluación. Para ello, el profesorado va a crear casos de estudio que, parcialmente, se resuelvan con el apoyo de ChatGPT, de forma que su uso facilitará el análisis del caso a los grupos de alumnos. Sin embargo, la novedad radica en el enfoque seguido, como comento a continuación.

Siguiendo las recomendaciones de recientes estudios, las cuestiones de los casos de estudio serán adaptados con la intención de potenciar principalmente el pensamiento crítico del alumnado, más que meramente la extracción de información. Tras darles a conocer la situación del caso, con la ayuda de ChatGPT deberán extraer cierta información que les será de utilidad para las cuestiones a realizar, en las que deberán trabajar en colaboración para establecer estrategias que les ayuden a abordar la problemática a superar, ya sean debido a situaciones internas o externas. Con la idea de buscar originalidad y creatividad entre los grupos.

Tras este paso, un aspecto fundamental se incorpora que es el debate del caso práctico. El profesor establecerá un marco en el que los grupos, representados por un alumno deberán debatir y justificar la elección de su estrategia o soluciones a la problemática en cuestión. Este tipo de defensas orales permite a su vez evaluar el nivel de conocimiento y comprensión por parte de los alumnos.

Con esta metodología en el desarrollo de casos prácticos (tanto los no evaluables como los evaluables para la nota final), se pretende dar importancia al análisis de la coherencia y la calidad del trabajo, pero, sobre todo, a la capacidad de los alumnos en entender una situación, generar en colaboración una estrategia y solución que, posteriormente, deberá ser debatido y defendido con los otros grupos y profesor.

Con estas actuaciones, el proyecto cumpliría con sus objetivos ya que (i) los talleres dotarían al alumnado de las capacidades, conocimientos y habilidades para el uso de las herramientas IA y ChatGPT, en particular, (ii) el chatbot supone una mejora y personalización en la experiencia del alumnado y (iii) adaptamos tanto la metodología como el sistema de evaluación de la parte práctica de la asignatura a la introducción de las tecnologías de IA, potenciando el pensamiento crítico del alumnado.

Principalmente con los recursos actuales TIC en las aulas y la ayuda del departamento de sistemas de información de la universidad para el entrenamiento del chatbot, el proyecto solamente necesitaría el material docente actualizado y los datos incluidos en el contenido de la asignatura para el entrenamiento del chatbot.

En la Tabla 1, se observa el horizonte temporal y las tareas principales para llevar a cabo el proyecto, en el que se incluyen los meses de impartición de la asignatura, tras los que realiza el análisis de los datos recogidos de los resultados y el uso del chatbot, así como de la encuesta inicial y final de la asignatura.

Tabla 1. Diagrama temporal y tareas principales del proyecto

	Meses									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desarrollo del contenido de talleres										
Desarrollo de datos para el entrenamiento chatbot										
Entrenamiento chatbot										
Realización de prueba chatbot										
Desarrollo de nuevos casos prácticos										
Encuesta inicial										
Encuesta final										
Recolección de datos										
Análisis de datos										
Evaluación de resultados										

RESULTADOS ESPERADOS DEL PROYECTO

Los resultados esperados del proyecto se pueden agrupar en diversas líneas. La primera línea corresponde con la potenciación de las competencias y conocimiento del alumnado sobre el uso ético y eficiente de la tecnología de IA. La segunda consiste en la mejora de la experiencia de aprendizaje del alumno mediante el uso del chatbot. Por último, la adaptación de la asignatura a la tecnología de IA y la potenciación del pensamiento crítico en el alumnado.

Indicadores sobre competencias y conocimiento

Para conocer el resultado del proyecto en este sentido se van a pasar dos encuestas anónimas a los alumnos, en las que se especifican diferentes bloques de preguntas sobre su conocimiento en las herramientas IA, sus conocimientos sobre las limitaciones de dichas herramientas y su conocimiento sobre su uso ético. Esperamos observar un aumento en los resultados a nivel general de los tres bloques, tras la realización del curso y, principalmente, gracias a los talleres, de los cuales también se les solicitará una valoración sobre su contenido para próximas ediciones.

Indicadores sobre la experiencia de aprendizaje

En este caso, los indicadores a usar son el número de tutorías con el profesor solicitadas por los alumnos, el número de solicitudes realizadas por los alumnos al chatbot, el número de alumnos suspensos y que abandonan la asignatura. Esperamos observar que el número de tutorías requeridas al profesorado disminuya debido al apoyo ininterrumpido del chatbot a los alumnos al igual que esperamos una tendencia creciente en el uso del chatbot a lo largo del curso, lo que indicaría que, tras un periodo de adaptación, el alumnado ha cumplido con los resultados esperados en el proyecto. Por último, debido a la personalización en las respuestas que podría conllevar a una mejor comprensión de los conceptos, esperamos observar un decrecimiento en el número de suspensos y una mejoría generalizada de los resultados, así como una menor tasa de abandono de la asignatura.

Indicadores sobre la adaptación de las actividades prácticas y su evaluación

Fundamentalmente los indicadores usados para medir este objetivo son la detección de plagio, la calidad de los trabajos entregados, el nivel de participación de los alumnos en los debates y el desarrollo de su pensamiento crítico, este último basado en la valoración del profesorado durante los debates donde deben argumentar y justificar sus elecciones como grupo. Los resultados esperados van con un incremento generalizado en la calidad de los documentos de trabajo entregados, así como la potenciación del pensamiento crítico de los alumnos, lo que lógicamente se verá reflejado un incremento de la nota media de la parte práctica de la asignatura. Por otro lado, la nota correspondiente a la asistencia y participación deberá verse aumentada igualmente, debido al peso que esta tiene en la nueva metodología. Por último, los documentos de trabajo serán analizados con herramientas de detección de plagio, esperando observar un decremento en el porcentaje general, debido a la adaptación de los casos de estudio de una mera extracción de información a unas cuestiones de razonamiento que deben impulsar la originalidad y heterogeneidad en la resolución de los casos.

CONCLUSIONES

El proyecto de adaptación de la asignatura de Control de Gestión en el Grado de Administración de Empresas a las tecnologías emergentes relacionadas con la IA, pretende ser un punto de partida y un modelo replicable como caso de éxito en la implementación de metodologías que engloben dichas tecnologías. Siguiendo las líneas y pautas marcadas por estudios recientes, este proyecto pretende servir de inspiración para otros profesores que pretendan incorporar estas herramientas a su metodología docente.

Varios objetivos son incluidos dentro del proyecto: (i) capacitación de los alumnos en herramientas de IA, (ii) implantación de un chatbot interno de la asignatura y (iii) la actualización y adaptación de la parte práctica de la asignatura a los nuevos desarrollos tecnológicos. Los tres vectores representan un paso adelante en la metodología hasta ahora desarrollada en la asignatura. A través de los talleres de capacitación, la disponibilidad del chatbot de forma ininterrumpida y con rigurosidad científica en los datos de entrenamiento, junto con la actualización de la parte práctica, esperamos conseguir un aumento en el rendimiento académico y una mejora de la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Además, con la metodología pretendemos reforzar áreas clave en el desarrollo del alumnado tanto a nivel personal como profesional, como son el pensamiento crítico y el uso ético de estas nuevas herramientas tecnológicas.

La consecución de los objetivos viene medidos a través de los métodos e indicadores mencionados anteriormente, pero que se dividen en tres grupos, en línea con los objetivos a medir. Finalmente, al ser un proyecto que incorpora elementos novedosos como el uso de un chatbot interno, la coordinación de equipos multidisciplinares es fundamental para llevarlo a cabo.

REFERENCIAS

- Alam, A. (2022). Intelligence unleashed: An argument for AI-enabled learning ecologies with real world examples of today and a peek into the future. En M.H. Kolekar, S.H. Bhandari, y S.G. Sapate (Eds.), *International Conference on Innovations in Computer Science, Electronics & Electrical Engineering-2022* (pp. 030001-1-030001-15). Ashta, India: AIP Publishing. doi:10.1063/5.0129803
- Bergin, N., Huang, A., Ravinutala, A., y Shrimali, R. (2023). *Generative AI - Dichotomies*. Deloitte. Recuperado de <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/%0Aus/Documents/consulting/us-gen-ai-dichotomies.pdf>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2023). *Caja de herramientas número 7: Aplicaciones de la Inteligencia Artificial Generativa para la Docencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://cuaed.unam.mx/descargas/Caja-Herramientas-Numero-7.pdf>
- Cruz, F., García, I., Martínez, J.A., Ruiz, A., Ruiz, P.M., Sánchez, A., y Turró, C. (2023). *La Inteligencia Artificial Generativa en la docencia universitaria: Oportunidades, desafíos y recomendaciones*. Madrid: Crue Universidades Españolas.
- Fernández, K. (2024). *Docencia en la era de la inteligencia artificial: Enfoques prácticos para docentes*. Universidad de Burgos: Centro de Enseñanza Virtual (UBUCEV). Recuperado de <https://riubu.ubu.es/handle/10259/8868>
- Fernández-Ferrer, M. (2023). *Chatbots en educación: Tendencias actuales y desafíos futuros*. Barcelona: LMI, en (Colección Transmedia XXI).
- Hernando, A., Martínez, H., Gardó, H., Municio, A., y Vázquez, A. (2022). *Los algoritmos a examen: ¿Por qué IA en educación?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Kent, C. y du Boulay, B. (2022). *AI for Learning*. Boca Raton: CRC Press. doi: 10.1201/9781003194545
- Laato, S., Vilppu, H., Heimonen, J., Hakkala, A., Bjorne, J., Farooq, A., ... y Airola, A. (2020). *Propagating AI knowledge across university disciplines: The design of a multidisciplinary AI study module*. En *Proceedings of the 2020 Frontiers in Education Conference* (pp. 1-8). IEEE. doi:10.1109/FIE44824.2020.9273940
- Liu, D. y Bridgeman, A. (2023). ChatGPT is old news: How do we assess in the age of AI writing co-pilots? *Teaching@ Sydney*. Recuperado de <https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/chatgpt-is-old-news-how-do-we-assess-in-the-age-of-ai-writing-co-pilots/>
- Ribera, M. y Díaz, O. (2024). *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO. doi: 10.36006/15224-1

Vilajosana, M. (2023, 13 de febrero). ChatGPT a les escoles: via lliure al plagi o classes més innovadores? *MetaData*. Recuperado de <https://www.metadata.cat/reportatge/2907/chatgpt-escoles-via-lliure-plagi-classes-mes-innovadores>

Wilkinson, D.L. (2002). The intersection of learning architecture and instructional design in e-learning. En *Proceedings of the 2002 eTEE Conference: e-Technologies in Engineering Education Learning Outcomes Providing Future Possibilities* (pp. 213-221). Davos, Switzerland: United Engineering Foundation. Recuperado de <http://www.coe.gatech.edu/eTEE>

Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., y Drachsler, H. (2021). Are We There Yet? - A Systematic Literature Review on Chatbots in Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4, 1–18. doi: 10.3389/frai.2021.654924

Wu, R. y Yu, Z. (2024). Do AI chatbots improve students learning outcomes? Evidence from a meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 10–33. doi: 10.1111/bjet.13334

CAPÍTULO 23

FLIPPED CLASSROOM TO STUDY BIOECONOMY AND CIRCULAR ECONOMY IN AGRI-FOOD SYSTEMS

JUAN RAMÓN FERRER LORENZO E IRENE BLANCO GUTIÉRREZ
Universidad Politécnica de Madrid

INTRODUCTION

The concepts of bioeconomy and circular economy were officially introduced in the EU in 2012 and 2015, respectively, and have since become fundamental pillars supporting sustainable development goals and the transition of the European economic model. These two concepts are now crucial to shaping the development strategy of the agri-food industry. Bioeconomy is seen as a key driver in transforming agri-food systems to become more efficient and productive, equitable and resilient, while integrating sustainability and responsible management of natural resources (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2024). The circular economy, on the other hand, emphasises minimising waste and maximising resource reuse through recycling and material recovery, thereby closing product life cycles.

The International Labour Organisation (ILO) has estimated that by 2030, around 24 million people will need to develop skills related to the bioeconomy and circular economy (ILO, 2018). However, despite the growing interest in these disciplines, there remains a significant gap in higher education between the demand for expertise and the availability of relevant training. In fact, there is a shortage of scientific literature and educational resources dedicated to training students in bioeconomy and circular economy (Blanco-Gutiérrez et al., 2023).

At the same time, there is a strong movement in higher education towards the adoption of innovative teaching models aimed at increasing the involvement and motivation of students in the courses they study.

To offer creative solutions, the BIOCIR 2.0 project was developed as an extension of the BIOCIR 1.0 project, an Educational Innovation initiative led by the Educational Innovation Group AgroEcoS (Agroeconomy, Agri-food, Agroecosystems) at the Universidad Politécnica de Madrid (UPM). BIOCIR 1.0 project aimed to create audiovisual microcontents (microlearning) on circular economy and bioeconomy across nine courses in four undergraduate degrees and a master's degree at the School of Agricultural, Food and Biosystems Engineering (ETSIAAB), UPM.

The Flipped Classroom (FC) method, as proposed by Lage, Platt, and Treglia (2000), shifts the initial phase of learning to the student's own social environment, outside the classroom. In this project, students begin their learning outside the

classroom, where they have access to the micromaterials created in BIOCIR 1.0. The in-depth development of the course then take place in the university classroom, under the guidance of the teacher. This approach reorganises learning activities, fosters engaging and participatory learning (Fidalgo, 2020) and helps prepare professionals in the field of bioeconomy and circular economy.

In this context, the aim of this article is to present the dynamics and satisfaction with the development of the FC in the first semester of 2024 in the courses linked to the BIOCIR 2.0 project, and to compare these results with the satisfaction reported by students in the BIOCIR 1.0 project, which employed the Microlearning technique. The results demonstrate a positive reception of the project, as it enhances autonomous work and the development of ICT skills. Notably, the Microlearning technique was rated slightly higher than the FC method.

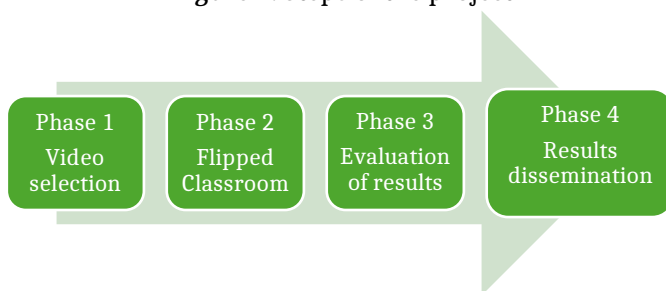
METHOD

The FC creates an enhanced learning experience by offering more flexible learning opportunities and increasing student engagement through active learning (Wittmann & Wulf, 2023). Research has shown that this methodology significantly improves final exam scores and content knowledge compared to traditional approaches, allowing students to interact with the material at their own pace, thereby promoting a stress-free learning environment (Ng, 2018). From this perspective, the FC emphasizes student ownership, autonomy, and self-regulation, while optimising the use of in-person class time (Fidalgo, 2020).

This methodology requires students to take greater responsibility for their learning progress (Lejia, Hew, & Du, 2024). Studies have shown a significant correlation between the timing of pre-class video viewing and final exam scores, with students who watched the videos earlier tending to achieve higher scores on average (Förster, Maur, Weiser, & Winkel, 2022). At the same time, the student is not isolated in the learning process; the teacher's involvement in the development of the FC is a key factor in ensuring successful learning outcomes (Wittmann & Wulf, 2023).

The BIOCIR 2.0 project is carried out in four phases (see Fig. 1), with the second phase dedicated to the development of the FC experience.

Figure 1. Steps of the project



Steps of the project

Phase 1. Video selection

During this phase, the BIOCIR 1.0 videos will be categorized and made available to teachers. Teachers will select the topics and aspects related to the agricultural bioeconomy and circular economy to be addressed through the FC approach in their courses. This selection will be based on three criteria: (1) the videos produced using the microlearning technique from the previous year (BIOCIR 1.0), (2) the availability of relevant teaching materials, and (3) the suitability of the FC format. Teachers will choose the videos and complementary educational resources (such as websites, databases, press articles and other sources) that best fit the activity and help develop the course's competencies. Teacher will also explain to students how the FC works, its characteristics, and the work required to effectively engage with the provided materials.

Phase 2. Development of the FC

In this stage, students will engage in learning through the FC. The materials, including videos and complementary information, will be selected by the teachers of each course. Students will study and analyse the videos and complementary material outside the classroom. They will work collaboratively in groups on an assigned test or task designed by the teacher to assess their understanding of the course. In the classroom, a participative debate will be facilitated between the students and the teacher, where the teacher will expand on key information, clarify doubts and reinforce skills related to the course matter.

Phase 3. Evaluation of results

In this phase, the outcomes of the FC developed in Phase 2 will be evaluated. First, students will be surveyed to assess the level of satisfaction with the FC method, as well as the perceived usefulness of the provided educational materials in enhancing their learning experience. Second, teachers involved in the project will also be surveyed to gauge their satisfaction with the FC method and to evaluate the impact it

had on students' performance. To assess the students' acceptance and satisfaction with the FC method implemented in the BIOCIR.2.0. project, a survey was conducted among all participants. The survey questions were designed based on previous studies on student satisfaction with the FC method (García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, & Sánchez-Canales, 2019). The survey utilized both categorical and scale variables, including Likert scales ranging from 1 to 5, where 1 indicates very low satisfaction and 5 represents very high satisfaction. In the results section, the variables and their statistical descriptions are presented.

Phase 4. Dissemination of results

This phase involves sharing the experience and the results of the project. The findings will be presented to the scientific community, with participation in congresses and conferences focused on teaching innovation. In addition, the activity and its outcomes will be shared in other forums, such as EELISA Green Planet community, AgroEcoS, relevant research projects, and through social media platforms.

The phases of the project are sequential and are implemented in parallel across all courses involved in the project. Specifically, they are conducted in 7 courses (6 undergraduate and 1 postgraduate) at the ETSIAAB, highlighting the cross-disciplinary nature of the bioeconomy and circular economy concepts (see Table 1).

Table 1. Courses linked to the BIOCIR 2.0 project

Degree	Courses	Degree year/semester	ECTS
Food Engineering	Waste management and utilization	4º, 2ºS	4
Agricultural Sciences and Bioeconomy	Principles of economics and bioeconomy	2º, 1ºS	6
Agricultural Sciences and Bioeconomy	Bioeconomy policy and regulation	2º, 2ºS	4
Agricultural Sciences and Bioeconomy	Bioeconomic análisis techniques II	3º, 2ºS	4
Biotechnology	Business economics and management	2º, 1ºS	6
Agri-environmental Engineering	General economics	1º, 2ºS	4
Master in Agricultural Economics	Environmental economics and policy	4º, 1ºS	4

The project involves about 300 students, 11 teachers and 1 doctoral student. The participating teachers are affiliated with 2 Departments (Agricultural Economics, Statistics and Business Management; Food Chemistry and Technology) and 3 Educational Innovation Groups (AgroEcoS-Agroeconomy, Agri-Food, Agroecosystems; and Chemistry and Agricultural Analysis Food Engineering Applied

to Health) at the UPM. In addition, the project is part of the EELISA Green Planet community (<https://blogs.upm.es/eelisa-greenplanet/>).

In addition, we evaluated whether there is a differential degree of satisfaction between students who participated in the BIOCIR 1.0 project, which implemented the Microlearning technique, and those who took part in the BIOCIR 2.0 project, which employed the FC. To assess this, the same questions and evaluation scales will be used, and differences between the two projects will be determined using the Mann-Whitney U test. The methodology followed in the BIOCIR 1.0 Project, Microlearning, is parallel to that described for the BIOCIR 2.0 Project and is detailed in Blanco-Gutiérrez et al. (2023).

RESULTS

The results are presented in two sections: first, an evaluation of the BIOCIR 2.0 project, followed by a comparison between BIOCIR 1.0 and BIOCIR 2.0.

Project BIOCIR 2.0

This section presents the results obtained in the first half of the project (February-May 2024), corresponding to 4 courses of the second semester of the 2023-2024 academic year (see Table 2), which are the results available at this time.

Table 2. Digital microcontents

Courses	Selected topics	Nº of videos	Nº of students.	Weight on final grades
Waste management and utilization	Experimentation in waste valorization to create bioplastics	10	61	20%
Bioeconomy policy and regulation	Bioeconomy and circular economy in development strategies	3	20	5%
Bioeconomic analysis techniques II	Material Flow analysis Agrifood market models Systems dynamics models	5	22	10
General economics	Externalities and public goods in agriculture	4	87	10%

Tables 3 and 4 present the variables analysed, the corresponding questions that led to their definition and the descriptive statistical information for each variable. For the categorical variables, Table 4 provides the frequency and percentage distributions.

Table 3. Frequency table of categorical variables BIOCIR 2.0

Variable	Question	n and %	No response	1	2
Gender	Female or Male (0 No response, 1 Female, 2 Male)	69 (100%)	4 (5,8%)	40 (58%)	25 (36,2%)
Exam Useful	Would you use the videos created in your course to prepare exams? (0, No response, 1 yes, 2, No)	69 (100%)	8 (11,6%)	48 (69,6%)	13 (18,8%)
Repeat	Would you like to do this activity again, for example, in other courses? (0 No response, 1 yes, 2 not)	69 (100%)	10 (14,5%)	39 (56,5%)	20 (29%)
FC understand	Did you understand what the Flipped classroom is and what it is about? (0 No response, 1 yes, 2 not)	69 (100%)	2 (2,9%)	57 (82,6%)	10 (14,5%)

As can be seen, the proportion of women is slightly higher than that of men (58% over 36%). The level of understanding of the experience is high but leaves room for improvement (82.6%). The acceptance of the FC for exam preparation is positive (70%), although 20% of the students do not find it useful for this purpose. 56% would choose to repeat the experience, while 29% would not. Table 4 presents the descriptive statistical values for the scale variables.

Table 4. Descriptive statistical information for the rating scale variables

Variable	Question	n	min	max	mean	Standardr Deviation
Content	How do you rate the videos made in your course? (1 - very bad; 5 - very good) [content].	69	3	5	3,99	,675
Format	How do you rate the videos made in your course? (1 - very bad; 5 - very good) [format] [format]	69	2	5	4,04	,716
Understand concepts	This activity has helped you to (1-very little; 5-a lot): [Understand concepts better]	69	1	5	3,68	,978
Analysis	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Analysis and synthesis]	69	1	5	3,65	1,027
Problem solving	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Problem solving]	69	1	5	3,48	1,023
Organization	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Organization and planning]	69	1	5	3,67	1,080
Autonomus	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Autonomous learning]	69	1	5	3,94	1,027
Teamwork	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Teamwork and Leadership]	69	1	5	3,84	1,093

Table 4. Descriptive statistical information for the rating scale variables
(continuation)

Variable	Question	n	min	max	mean	Standardr Deviation
Communication	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Communication]	69	1	5	3,93	,944
Creativity	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Creativity]	69	1	5	3,80	1,195
Ethics	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Ethical and professional commitment]	69	1	5	3,86	1,004
Environment	This activity has allowed you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Respect for the environment].	69	1	5	3,88	1,065
ICT	This activity has enabled you to acquire the following skills (1-very little; 5-a lot): [Use of ICT (information technologies)].	69	1	5	3,93	1,075
Activity	In general, how would you rate this activity? (1-very little; 5-a lot):	69	1	5	3,83	,907
FC satisfice team work	Evaluation of the methodology followed in the Flipped classroom [I am satisfied with the teamwork done]. (1-very little; 5-a lot):	69	1	5	4,16	,901
FC Teacher help	Evaluation of the methodology followed in the Flipped classroom [The teacher helped me to understand the contents using complementary information]. (1-very little; 5-a lot):	69	1	5	3,88	1,037
FC achievement	Evaluation of the methodology followed in the Flipped classroom [I think that this methodology allows me to achieve the learning objectives]. (1-very little; 5-a lot):	69	1	5	3,62	,972
FC aid	Evaluation of the methodology followed in the Flipped classroom [I like this system as an aid to learning]. (1-very little; 5-a lot):	69	1	5	3,67	1,107
FC learn team work	Evaluation of the methodology followed in the Flipped Classroom [I have the perception of having learned to work in a team after this experience]. (1-very little; 5-a lot):	69	1	5	3,65	,983

The highest-rated aspects were satisfaction with teamwork (4.16), development of autonomous work (3.94) and communication (3.93). In contrast, the lowest ratings were given for the activity's contribution to problem-solving skills (3.48), followed by the evaluation of the experience in terms of achieving learning objectives (3.62). Regarding the materials used in the FC, particularly the videos from the BIOCIR1.0 project, satisfaction levels were solid, with an average rating of 3.99 for content and 4.04 for format.

Project BIOCIR 1.0 vs Project BIOCIR 2.0

First, the values of the variables from the frequency analysis and statistical values for the Microlearning survey are presented in table 5. The corresponding questions are not presented in this table as they are the same as those shown in table 4.

Table 5. Frequency table of the categorical variables BIOCIR 1.0

Variable	n and %	No response	1	2
Gender (1 Female, 2 Male)	131 (100%)	7 (5,3%)	82 (62,6%)	42 (32,1%)
Exam Useful (1 yes, 2 not)	131 (100%)	39 (29,8%)	28 (21,4%)	64 (48,9%)
Repeat (1 yes, 2 not)	131 (100%)	19 (14,5%)	65 (49,6%)	47 (35,9%)

It is worth noting that the values are more negative in the case of Microlearning. Students perceive the FC as more useful for exam preparation, with 69.6% in favor compared to 21.4% for Microlearning. Similarly, 56.5% of students would choose to repeat the FC experience, while only 49.6% would repeat Microlearning. Table 6 presents the descriptive statistical values for the scale variables in BIOCIR 1.0. The corresponding questions are not included in this table, as they are the same as those shown in table 4.

Table 6. Descriptive statistical information of the BIOCIR 1.0 rating scale variables

Variable	n	min	max	mean	Standard Deviation
Content	131	2	5	4,29	,674
Format	131	3	5	4,18	,685
Understand concepts	131	1	5	3,77	1,092
Analysis	131	1	5	3,96	1,098
Problem solving	131	1	5	3,73	1,094
Organization	131	1	5	3,98	,992
Autonomus	131	1	5	3,82	1,099
Teamwork	131	1	5	3,94	1,080
Comunication	131	1	5	3,98	1,008
Creativity	131	1	5	3,97	1,022
Ethics	131	1	5	3,83	1,054
Environment	131	1	5	4,10	,999
ICT	131	1	5	4,10	,976
Activity	131	1	5	3,89	,883

Second, to analyse the difference in scale variables between Microlearning and FC, the Mann Whitney U-test for non-parametric variables was applied to two independent samples, Microlearning and Flipped Classroom. The results can be seen in table 7.

Table 7. Mann Whitney U Test for Microlearning and Flipped Classroom

PROJECT_1Micro_2_Aula	N	Mean ranks	Sum of ranks	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.
Content	Micro 131	108,77	14249,50	3435,500	5850,500	-3,067	,002
	FC 69	84,79	5850,50				
	Total 200						
Format	Micro 131	103,73	13588,50	4096,500	6511,500	-1,194	,232
	FC 69	94,37	6511,50				
	Total 200						
Content	Micro 131	108,77	14249,50	3435,500	5850,500	-3,067	,002
	FC 69	84,79	5850,50				
	Total 200						
Format	Micro 131	103,73	13588,50	4096,500	6511,500	-1,194	,232
	FC 69	94,37	6511,50				
	Total 200						
Understand concepts	Micro 131	102,93	13483,50	4201,500	6616,500	-,855	,393
	FC 69	95,89	6616,50				
	Total 200						
Analysis	Micro 131	107,04	14022,00	3663,000	6078,000	-2,304	,021
	FC 69	88,09	6078,00				
	Total 200						
Problem solving	Micro 131	105,94	13877,50	3807,500	6222,500	-1,944	,052
	FC 69	90,18	6222,50				
	Total 200						
Organization	Micro 131	106,64	13970,00	3715,000	6130,000	-2,215	,027
	FC 69	88,84	6130,00				
	Total 200						
Autonomus	Micro 131	98,63	12921,00	4275,000	12921,000	-,663	,507
	FC 69	104,04	7179,00				
	Total 200						
Teamwork	Micro 131	102,49	13426,00	4259,000	6674,000	-,705	,481
	FC 69	96,72	6674,00				
	Total 200						
Communication	Micro 131	102,27	13397,00	4288,000	6703,000	-,629	,529
	FC 69	97,14	6703,00				
	Total 200						

Table 7. Mann Whitney U Test for Microlearning and Flipped Classroom
(continuation)

PROJECT_1Micro_2_Aula	N	Mean ranks	Sum of ranks	U de Mann- Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.
Creativity	Micro 131	102,65	13447,50	4237,500	6652,500	-,762	,446
	FC 69	96,41	6652,50				
	Total 200						
Ethics	Micro 131	100,43	13156,00	4510,000	13156,000	-,026	,979
	FC 69	100,64	6944,00				
	Total 200						
Environment	Micro 131	104,77	13724,50	3960,500	6375,500	-1,524	,127
	FC 69	92,40	6375,50				
	Total 200						
ICT	Micro 131	103,55	13564,50	4120,500	6535,500	-1,090	,276
	FC 69	94,72	6535,50				
	Total 200						
Activity	Micro 131	101,26	13265,00	4420,000	6835,000	-,276	,783
	FC 69	99,06	6835,00				
	Total 200						

The results of this study show that both the FC and microlearning received similar overall evaluations. However, notable differences emerged in specific areas. Microlearning was rated more positively in aspects such as content, analytical skills, problem-solving, and organization. This suggests that by breaking down content and encouraging more active participation in resource creation, microlearning may foster deeper development of these skills (Shatte & Teague, 2020).

DISCUSSION/CONCLUSIONS

Our findings also aligns with previous studies highlighting the effectiveness of the FC for knowledge acquisition. Förster, Maur, Weiser, and Winkel (2022) confirm that the FC promotes active learning, allowing students to engage more deeply with key concepts during in-class sessions. As Wittmann and Wulf (2023) emphasize, the teacher's role crucial in the successful implementation of the FC, as its effectiveness largely depends on how discussions are facilitated and how students are guided during class.

Moreover, the FC encourages student autonomy, a highly valued skill in both academic and professional settings. Fidalgo (2020) underscores how this method promotes independent work and self-management of learning, a finding supported by

this study, in which 70% of the students reported finding the approach beneficial. However, 20% of students did not find it as useful for exam preparation. This introduces a new dimension to the evaluation of the FC, suggesting that its usefulness may vary depending on student expectations and course objectives.

The FC received a score of 3.68 out of 5 for its ability to help students understand concepts and its overall usefulness for learning, reflecting a moderate level of acceptance. While it has proven effective in enhancing concept comprehension (Wittmann & Wulf, 2023), it may not fully meet student's expectations for traditional exam preparation.

In contrast, Microlearning, seems to have an advantage in organizing and presenting content in a more digestible, focused manner, helping students to not only absorb complex concepts but also apply them in problem-solving contexts (Taylor & Hung, 2022). Its brief and accessible format offers greater flexibility in learning, which may explain why it was perceived as more useful for developing analytical and organizational skills. However, the additional effort required for students to actively create content may limit its applicability in environments where time and workload are significant constraints (Shatte & Teague, 2020).

The aim of this study is to present the Flipped Classroom (FC) methodology implemented in the BIOCIR 2.0 project and to evaluate both its outcomes and student satisfaction. By using FC, the project seeks to teach ETSIAAB students the fundamentals of bioeconomy and circular economy in an innovative and participatory manner. It builds upon videos created by students in the previous BIOCIR 1.0 project, using microlearning techniques.

The FC received higher ratings for aspects like teamwork, information technology, and environmental awareness, although it was less helpful for exam preparation. A comparative evaluation between Microlearning (BIOCIR 1.0) and the FC (BIOCIR 2.0) showed similar overall results. However, Microlearning excelled in video content and analytical skills but required more effort compared to just viewing videos in the FC.

Both methods were well-received, improving student autonomy and teamwork skills. Students appreciated the opportunity to apply ICT knowledge gained outside of university. These approaches made bioeconomy and circular economy topics more engaging, achieving one of the key objectives of both projects.

BIOCIR 2.0 also leaves room to expand these teaching activities to other courses in the field of bioeconomy. However, a complete evaluation will only be possible after results from the first trimester of the 2024-2025 academic year are available. It is recommended to introduce control groups to improve assessment and gather feedback from the teaching staff.

Acknowledgements

The authors are grateful for the funding received from the Universidad Politécnica de Madrid for the development of the Educational Innovation Projects “BIOCIR 2.0” (IE24.2009) and “BIOCIR 1.0” (IE23.2004).

REFERENCES

- Blanco-Gutiérrez, I., Blanco, M., Hernández, C.G., López, C., Arce, A., Esteve, P., ... & Gutiérrez, A. (2023). *Microaprendizaje para estudiar bioeconomía y economía circular en sistemas agroalimentarios* (No. COMPON-2023-CINAIC-0034). Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones.
- Fidalgo, A. (2020, 4 de junio). Aula invertida híbrida: una solución para la nueva normalidad académica [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2020/06/04/aula-invertida-hibrida-una-solucion-para-la-nueva-normalidad-academica/>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2023). *Bioeconomy for sustainable food and agriculture: Facts & figures* (CC6905EN/1/07.23). FAO. Recuperado de <https://www.fao.org/in-action/sustainable-and-circular-bioeconomy>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). 2024. *Bioeconomy for sustainable food and agriculture: a global opportunity* (Position paper). Rome. doi: 10.4060/cd1976en.
- Förster, M., Maur, A., Weiser, C., & Winkel, K. (2022). Pre-class video watching fosters achievement and knowledge retention in a flipped classroom. *Computers & Education*, 179, 104399.
- García-Peñalvo, F.J., Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M.L., & Sánchez-Canales, M. (2019). Active peer-based Flip Teaching: An active methodology based on RT-CICLO. In *Innovative trends in flipped teaching and adaptive learning* (pp. 1-16). IGI Global.
- International Labour Organization (ILO). (2018). *World employment and social outlook 2018: Greening with jobs* (DTP-CORR-WEI-COU). Recuperado de https://webapps.ilo.org/weso-greening/documents/WESO_Greening_EN_web2.pdf
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Lejia, L.I.U., Hew, K.F., & Du, J. (2024). Design principles for supporting self-regulated learning in flipped classrooms: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 124, 102319.
- Ng, E.M. (2018). Integrating self-regulation principles with flipped classroom pedagogy for first year university students. *Computers & Education*, 126, 65-74.
- Shatte, A.B.R. & Teague, S.J. (2020). Microlearning for improved student outcomes in higher education: A scoping review. *OSF PREPRINTS*. doi: 10.31219/osf.io/fhu8n
- Taylor, A.D. & Hung, W. (2022). The effects of microlearning: A scoping review. *Educational technology research and development*, 70(2), 363-395.
- Wittmann, S. & Wulf, T. (2023). Effects of flipped classes on student learning: The role of positively perceived instructor attitude towards students. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100735.

CAPÍTULO 24

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA INNOVACIÓN DOCENTE: IMPORTANCIA, PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN

ALBA ROSA ARAUJO ABREU, SARA BERMEJO OLIVAS, FABIOLA GÓMEZ-JORGE, Y
RAFAEL JAÉN POZO
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión

La educación ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, caracterizada por el auge de las nuevas tecnologías, cambios en las demandas del mercado laboral y un creciente interés por mejorar los métodos pedagógicos tradicionales. En este contexto, la innovación docente se ha consolidado como un factor clave en la modernización del proceso educativo (Martínez, Pazmiño, y Fuertes, 2020). Las metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnologías digitales y la gamificación son solo algunos de los enfoques innovadores que han ganado terreno en las aulas (Guaita, 2024). Estas metodologías tienen como objetivo fomentar un aprendizaje más participativo y significativo, en el que el alumnado se convierta en protagonista de su propio proceso formativo (Mirete, 2020). Además, en el ámbito de la universidad es necesario crear un clima de creatividad que le permita a los estudiantes obtener nuevos conocimientos a partir del aprendizaje de estrategias y habilidades innovadoras (Soriano y Jiménez, 2023), para atender a las necesidades actuales (Fernández, Cabero, Román, y Palacios 2022).

La innovación docente también responde a las críticas hacia los enfoques tradicionales de enseñanza, caracterizados por una transmisión unidireccional del conocimiento y una falta de conexión entre los contenidos curriculares y el mundo real (Galván, y Siado, 2021). En consecuencia, las universidades han comenzado a integrar estrategias de innovación educativa con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje y aumentar la motivación estudiantil (Avello, 2024). No obstante, la efectividad de estas metodologías depende en gran medida de la percepción y el compromiso de los estudiantes, quienes deben adaptarse a estos cambios y aprovechar las oportunidades que ofrecen (Enríquez, 2021).

En el ámbito de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), como en otras instituciones educativas, la innovación docente se presenta como una oportunidad para transformar la manera en que se imparte y recibe la educación. Estas innovaciones pueden incluir el uso de tecnologías avanzadas, metodologías de enseñanza activas, aprendizaje basado en proyectos, y la integración de recursos

digitales, entre otros. La implementación de estas estrategias tiene el potencial de mejorar significativamente la calidad educativa, fomentar el pensamiento crítico y preparar mejor a los estudiantes para los desafíos del mundo moderno.

Sin embargo, la percepción del alumnado sobre la importancia de estas innovaciones es fundamental para comprender su impacto real. La aceptación y valoración por parte de los estudiantes pueden determinar el éxito o fracaso de estas iniciativas. Es crucial, por tanto, investigar cómo los estudiantes perciben estas innovaciones y qué factores influyen en su valoración. Aspectos como la relevancia percibida, la facilidad de uso, el apoyo recibido por parte del profesorado, y las experiencias previas con metodologías tradicionales y modernas juegan un papel importante en esta percepción.

En este sentido, se plantea la necesidad de explorar cómo los estudiantes valoran la innovación en la educación y qué experiencias previas han tenido con estas metodologías. Para ello, se pueden utilizar diversas herramientas de investigación, como encuestas, entrevistas y grupos focales, que permitan recoger datos cualitativos y cuantitativos sobre las opiniones y experiencias del alumnado. Este análisis no solo ayudará a identificar las fortalezas y debilidades de las innovaciones implementadas, sino que también proporcionará información valiosa para el diseño de futuras estrategias educativas que se alineen mejor con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Además, es importante considerar el contexto específico de la URJC y cómo las características particulares de su comunidad académica pueden influir en la percepción y adopción de innovaciones docentes. Factores como la diversidad del alumnado, las disciplinas académicas, y los recursos disponibles deben ser tenidos en cuenta para obtener una visión completa y precisa del impacto de la innovación educativa en esta institución.

MÉTODO

Hipótesis de la investigación

La hipótesis central de esta investigación es que los estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos consideran la innovación docente como un aspecto importante en su proceso formativo y que su participación en metodologías innovadoras previas a la universidad influye positivamente en su percepción sobre su relevancia y en su motivación.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la percepción del alumnado de la Universidad Rey Juan Carlos sobre la importancia de la innovación docente en su educación.

Objetivos específicos

1. Explorar la importancia que los estudiantes otorgan a la innovación educativa.
2. Examinar la experiencia previa de los estudiantes con actividades de innovación docente antes de ingresar a la universidad.
3. Evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes con las metodologías innovadoras implementadas en su educación previa.
4. Determinar si los estudiantes consideran que las metodologías innovadoras pueden incrementar su motivación académica.

Participantes

La muestra de la investigación estuvo compuesta por 154 estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), seleccionados de manera aleatoria para participar en una encuesta online. La mayoría de los estudiantes pertenecen a diferentes titulaciones de grado y tienen una edad promedio entre los 18 y 22 años. Se incluyeron estudiantes que han cursado parte de su educación secundaria en sistemas educativos diversos, lo que permitió una mayor riqueza de experiencias en relación con las metodologías innovadoras.

Instrumentos

El instrumento principal para la recolección de datos fue una encuesta elaborada a través de la plataforma Microsoft Forms, lo que permitió una distribución y recopilación eficiente de las respuestas. La encuesta estaba compuesta por una serie de preguntas cerradas, diseñadas con escalas de Likert para medir el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes con diversas afirmaciones. Además, se incluyeron preguntas dicotómicas que permitieron obtener información cuantitativa precisa sobre la percepción del alumnado en relación con la innovación educativa.

Las preguntas de la encuesta abarcaban varias áreas clave. En primer lugar, se exploró la importancia que los estudiantes otorgan a la innovación en la educación, evaluando cómo perciben su relevancia en el contexto académico. En segundo lugar, se investigó la experiencia previa de los estudiantes con metodologías innovadoras, identificando qué tipos de enfoques pedagógicos habían encontrado antes de su ingreso a la universidad. Finalmente, se examinó el impacto percibido de estas metodologías en su motivación y compromiso con el aprendizaje. Este enfoque integral permitió obtener una visión detallada y matizada de las opiniones y experiencias de los estudiantes, proporcionando datos valiosos para futuras mejoras en las prácticas educativas.

Procedimiento

La encuesta fue distribuida electrónicamente a través del aula virtual de la universidad, facilitando el acceso a todos los estudiantes matriculados. La participación en la encuesta fue completamente voluntaria, y se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos recolectados para proteger la privacidad de los participantes. Los estudiantes dispusieron de un período de dos semanas para completar el formulario, lo que les permitió hacerlo a su propio ritmo y en el momento que les resultara más conveniente.

Antes de iniciar la encuesta, se les proporcionó una breve introducción que explicaba detalladamente el propósito de la investigación, los objetivos específicos y los temas que se abordarían. Esta introducción tenía como objetivo asegurar que los estudiantes comprendieran la importancia de su participación y cómo sus respuestas contribuirían a mejorar las prácticas educativas y a fomentar la innovación docente. Además, se les informó sobre el uso que se daría a los datos recolectados y se les aseguró que sus respuestas serían tratadas con la máxima confidencialidad.

Análisis de datos

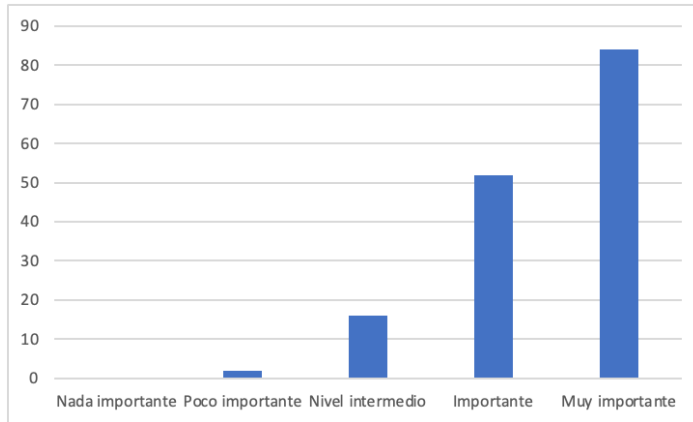
Los datos recolectados a través de la encuesta fueron analizados utilizando métodos estadísticos descriptivos. Para cada pregunta, se calcularon frecuencias, porcentajes y medias, lo que permitió obtener una visión detallada de las respuestas. Este análisis estadístico facilitó la identificación de patrones y tendencias en las percepciones de los estudiantes. En particular, se pudo observar cómo valoran la importancia de la innovación docente y cuál ha sido su experiencia previa con metodologías activas antes de ingresar a la universidad. Estos hallazgos proporcionan una comprensión más profunda de las expectativas y experiencias de los estudiantes, lo que puede ser fundamental para mejorar las prácticas educativas y adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades.

RESULTADOS

Importancia de la Innovación en la Educación

Una de las preguntas clave de la encuesta fue si los estudiantes consideraban importante la innovación en la educación. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes otorgan un alto valor a la innovación educativa. De los 154 encuestados, el 84 (54.5%) calificaron la innovación como "muy importante" y 52 estudiantes (33.8%) la calificaron como "importante". Solo un 1.3% de los estudiantes la consideró "poco importante", mientras que ninguno la calificó como "nada importante" (Figura 1).

Figura 1. Percepción de la importancia de la innovación en la educación

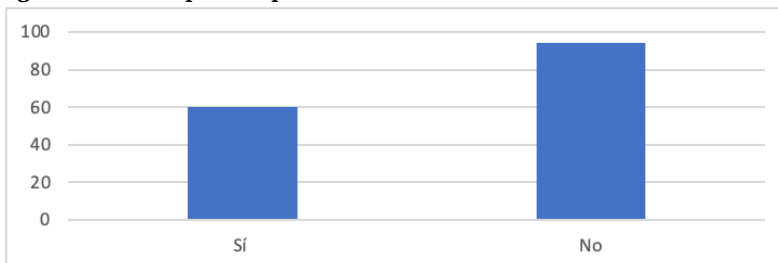


Estos resultados confirman que, para la gran mayoría del alumnado, la innovación en la educación es percibida como un factor esencial en su desarrollo académico. La innovación educativa se identifica como comportamiento o desempeño destacado, cuyo contenido son conocimientos, habilidades, destrezas aplicadas al trabajo (Gamboa, Catillo y Parra, 2019).

Participación en Actividades de Innovación Docente

En cuanto a la participación en actividades de innovación docente antes de ingresar a la universidad, el 61% de los encuestados (94 estudiantes) indicaron no haber participado en metodologías innovadoras previas, mientras que el 39% restante (60 estudiantes) sí lo había hecho (Figura 2). Estos resultados revelan una limitada exposición a innovaciones docentes durante la educación secundaria, lo que destaca la necesidad de implementar estas metodologías desde etapas más tempranas del proceso educativo.

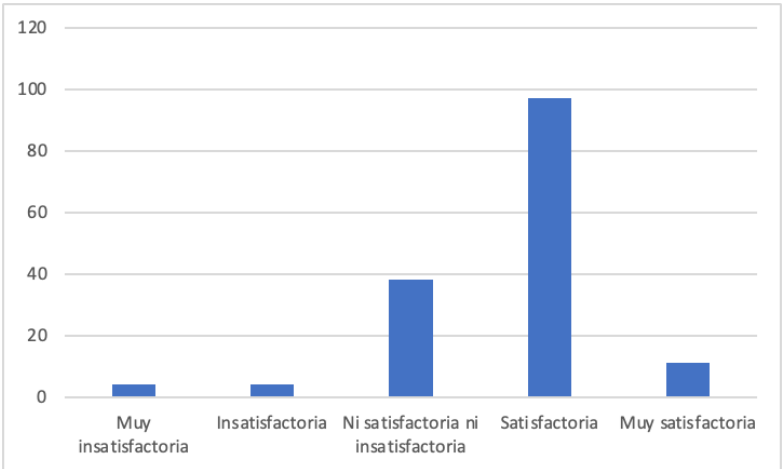
Figura 2. Participación previa en actividades de innovación docente



Experiencia con Metodologías Innovadoras

De los 60 estudiantes que participaron en metodologías innovadoras antes de la universidad, la gran mayoría tuvo experiencias positivas. El 61.7% de los encuestados (95 estudiantes) calificaron su experiencia como "satisfactoria", y un 8.4% (13 estudiantes) la consideraron "muy satisfactoria". Solo un 4.7% de los encuestados calificó su experiencia como "insatisfactoria" o "muy insatisfactoria" (Figura 3). Estos datos sugieren que, cuando se implementan correctamente, las metodologías innovadoras generan un alto nivel de satisfacción entre los estudiantes, lo que coincide con estudios previos que muestran un aumento significativo en la satisfacción positiva por parte de los estudiantes en relación con la implementación de nuevas estrategias de enseñanza y de procedimientos evaluativos (Sologuren y González, 2019).

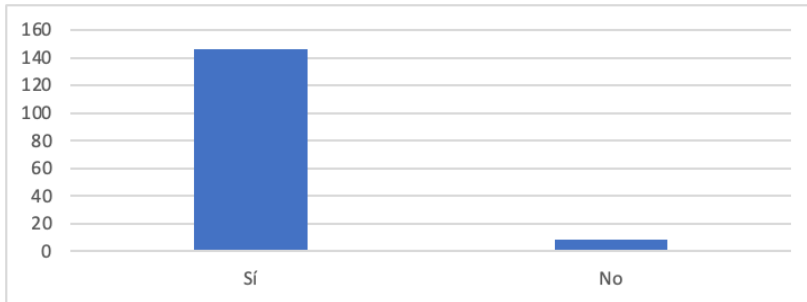
Figura 3. Grado de satisfacción con actividades de innovación



Impacto en la Motivación Estudiantil

Finalmente, se preguntó a los estudiantes si creían que las metodologías de innovación docente podrían aumentar su motivación académica. Un abrumador 94.8% (146 estudiantes) respondió afirmativamente, mientras que solo el 5.2% (8 estudiantes) indicó que no creía que estas metodologías tuviesen un impacto en su motivación (Figura 4).

Figura 4. Impacto de la innovación en la motivación



Parra, López, Segura, y Fuentes (2020) sugieren que la implementación de metodologías activas incide también de manera positiva en la mejora de la motivación estudiantil, así como en otras dimensiones relacionadas, como la autonomía y la ansiedad. En este mismo sentido, tanto en los estudios realizados por Bilbao y Miranda (2022) como en los llevados a cabo por Ruiz, Gómez, Rovira, y Rico (2021) los resultados vuelven a evidenciar una relación directa entre la mejora de la motivación del alumnado y la mejora en el rendimiento académico.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La investigación realizada confirma que la innovación docente es percibida como un factor crucial por los estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos. La mayoría de los estudiantes consideran que las metodologías innovadoras son importantes y que pueden aumentar su motivación académica. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que han demostrado que la innovación educativa fomenta un mayor compromiso y satisfacción por parte del alumnado, tal como señalan Stéphan, Joaquin, Soumyajit, y Gwénaél (2019) la satisfacción y el disfrute en los centros educativos aumenta en los estudiantes, gracias a la implementación de procesos de innovación.

Uno de los descubrimientos más relevantes de esta investigación es la limitada exposición que los estudiantes de secundaria tienen a metodologías educativas innovadoras. A pesar de que aquellos que han participado en actividades de innovación pedagógica tienden a valorarlas positivamente, una parte considerable del alumnado no ha tenido acceso a estas herramientas antes de llegar a la universidad. Este hecho pone de relieve la necesidad de integrar estrategias educativas innovadoras desde niveles previos, para que los estudiantes puedan familiarizarse con estas metodologías y aprovecharlas de manera más efectiva en su formación.

En cuanto a su influencia en la motivación, los estudiantes reconocen que las metodologías innovadoras pueden mejorar significativamente su proceso de aprendizaje. Esto subraya la importancia de que las instituciones educativas continúen promoviendo la innovación no solo como un recurso para optimizar el

aprendizaje, sino también como una vía para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Los resultados de este estudio también señalan que la aplicación de metodologías innovadoras impacta positivamente en la retención de conocimientos, así como en el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Aquellos estudiantes que han tenido contacto con estas prácticas reportan una mayor satisfacción con su experiencia educativa y perciben que están mejor preparados para enfrentar los retos tanto académicos como profesionales del futuro.

En conclusión, los hallazgos resaltan la importancia de seguir impulsando e implementando estrategias innovadoras en la educación superior. Las universidades, y en especial la URJC, deben continuar promoviendo un entorno de aprendizaje que sea dinámico y que esté alineado con las necesidades y expectativas de los estudiantes. No se trata únicamente de incorporar nuevas tecnologías o metodologías pedagógicas, sino también de fomentar una cultura institucional que valore la innovación y promueva su integración de manera continua.

Es igualmente esencial que estas metodologías innovadoras se introduzcan desde etapas más tempranas del proceso educativo para maximizar su efectividad. Incorporarlas en la educación primaria y secundaria puede preparar mejor a los estudiantes para los desafíos que enfrentarán en su etapa universitaria, facilitando una transición más fluida y efectiva. De este modo, los estudiantes no solo desarrollan competencias técnicas, sino también habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajar en equipo, todas ellas claves para el éxito tanto académico como profesional.

Este enfoque no solo beneficiará a los estudiantes durante su etapa universitaria, sino que también les dotará de las herramientas necesarias para un aprendizaje continuo a lo largo de sus vidas. En un contexto global marcado por el cambio constante, la capacidad de adaptarse y aprender de manera continua se vuelve indispensable. Las universidades tienen la responsabilidad de preparar a sus estudiantes para estos retos, proporcionando las competencias y recursos que les permitirán prosperar en sus carreras y adaptarse a un entorno laboral en constante evolución.

Finalmente, resulta crucial que las instituciones educativas evalúen de manera constante el impacto de las innovaciones implementadas, ajustando sus estrategias en función de los resultados obtenidos. La retroalimentación por parte de los estudiantes y el análisis de datos sobre su rendimiento académico y satisfacción son elementos fundamentales para garantizar que las innovaciones realmente contribuyan a mejorar la calidad del aprendizaje.

En resumen, fomentar un entorno educativo innovador y adaptable no solo enriquece la experiencia de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de una sociedad más preparada, competente y resiliente frente a los retos del futuro.

REFERENCIAS

- Avello-Martínez, R. (2024). *La gamificación en la Educación Secundaria: Estrategia Innovadora para Fomentar la Motivación de Estudiantes*.
- Bilbao-Aiastui, E., y Miranda-Urquijo, I. (2022). Desarrollo de la competencia científica a través de la Gamificación y las TIC en Educación Primaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 81, 72-87.
- Enríquez, R. I. (2021). La Efectividad del aprendizaje activo en la práctica docente. *EduSol*, 21(74), 102-111.
- Fernández-Batanero, J. M., Cabero-Almenara, J., Román-Graván, P., y Palacios-Rodríguez, A. (2022). Knowledge of university teachers on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of Spain. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9015-9029.
- Galván-Cardoso, A. P., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatría*, 7(12), 962-975.
- Gamboa, M. E., Castillo, Y., y Parra, J. F. (2021). Procedimiento para la gestión de información en función de la administración escolar. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3).
- Guaita, J. E. (2024). *Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador].
- Martínez, J. C. P., Pazmiño, W. G. A., y Fuertes, M. E. F. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 212-232.
- Mirete, J. P. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión* 21, 56(56), 21-21.
- Parra-González, M. E., López, J., Segura-Robles, A., y Fuentes, A. (2020). Active and emerging methodologies for ubiquitous education: Potentials of flipped learning and gamification. *Sustainability*, 12(2), 602.
- Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., y Rico-Gómez, M. L. (2021). Gamification and transmedia in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. *Heliyon*, 7(6).
- Sologuren, E., Núñez, C. G., y González, M. I. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 19-34.
- Soriano-Sánchez, J., y Jiménez-Vázquez, D. (2023). Prácticas educativas innovadoras en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(1), 23-37.
- Stéphan, V. L., Joaquin, U., Soumyajit, K., y Gwénaél, J. (2019). *Educational research and innovation measuring innovation in education 2019 what has changed in the classroom? What has changed in the classroom?* OECD Publishing.

CAPÍTULO 25

TS-LAB 4.0: APRENDIZAJE COLABORATIVO E INVESTIGACIÓN APLICADA EN TRABAJO SOCIAL

CAROLINA REBOLLO DÍAZ*, ELENA FERRI FUENTEVILLA**,
MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ**, E IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL**
**Universidad de Granada; **Universidad de Huelva*

INTRODUCCIÓN

El trabajo social, tradicionalmente ligado a la práctica de la intervención social, se enfrenta a un panorama social cada vez más dinámico y complejo. La sucesión de crisis globales (pandemia sanitaria, conflictos bélicos, crisis climática) ha puesto de manifiesto la necesidad de que la disciplina se adapte a nuevos enfoques y paradigmas. Igualmente, la irrupción de nuevas tecnologías como la inteligencia artificial, el aumento de las desigualdades y la emergencia de nuevas realidades sociales exigen un abordaje integral que solo puede lograrse a través de un conocimiento profundo y actualizado de los fenómenos sociales y la necesidad del trabajo multidisciplinar (Ponce y Castro, 2014). Tal y como apunta Fenton (2021), uno de los desafíos para la educación en Trabajo Social es que la nueva generación de trabajadores sociales carezca de aptitudes para el pensamiento crítico y la comprensión de la pobreza y la desigualdad. Para ello, es fundamental que el Trabajo Social, como disciplina y profesión de la intervención con personas, comunidades y territorios profundice en la investigación social, no solo como herramienta para conocer la realidad, sino como motor de transformación social. Esto hace que la formación, el modo de aprender del alumnado de Trabajo Social y de transmitir conocimiento y práctica en la universidad, deba ir actualizándose. Estamos en el escenario de la nombrada “tercera misión”, recogida ya en las estrategias de la Comisión Europea (1995; 2000) y que está estrechamente coligada con la transferencia universitaria. “El sistema universitario posee un papel relevante en el desarrollo de una sociedad más justa por medio de la potenciación de la formación y la generación de competencias” (López-Carlassare, Millán-Franco, y Palma-García, 2021, p.5).

Es importante destacar que la investigación en este campo académico aún se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo, tanto a nivel nacional como internacional (Ponce y Castro, 2014) y, tradicionalmente, se ha centrado en la práctica profesional, dejando de lado la generación de conocimiento teórico propio. El aún escaso número de tesis doctorales en la disciplina en comparación con otras ciencias

sociales es una prueba de ello. Asimismo, los perfiles profesionales con funciones más ligadas a la investigación tienen aún un menor grado de representatividad en comparación con las funciones centradas en la gestión y planificación de los Servicios Sociales (Ballesteros et al., 2013).

La necesidad de afianzar la investigación en la disciplina del Trabajo Social, iniciada desde la formación de Grado, viene también recomendada a nivel nacional e internacional por diferentes organismos, tales como la International Federation of Social Workers (IFSW) y el Consejo General de Trabajo Social (CGTS), que reconocen la investigación como una de las funciones profesionales. Específicamente, la IFSW establece en su definición del Trabajo Social que este se nutre de una base teórica propia y de investigaciones en constante desarrollo, así como de su naturaleza interdisciplinar en lo que respecta a su hermandad con otras ciencias sociales (IFSW, 2024). Por su parte, el CGTS ratificó esta visión a través del Código Deontológico en su versión definitiva donde establece la investigación como parte del quehacer profesional (Consejo General de Trabajo Social, 2015). Por tanto, el componente investigador es clave para poder intervenir con rigor y bases sólidas y aunque es una de las competencias del Grado en Trabajo Social, es más difícil de consolidar en el alumnado. Por ejemplo, en una investigación de la Universidad de Zaragoza que analiza los Trabajos de Fin de Grado (TFG) del Grado de Trabajo Social constata que, aunque un número considerable de trabajos se han realizado bajo la modalidad de trabajos de investigación, la mayoría son más teóricos que empíricos, es decir, en muy pocas ocasiones se han analizado datos concretos de las personas usuarias (Romero-Martín, Esteban-Carbonell, y de Pedro, 2021).

Por estos motivos, se pone en marcha en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Huelva en el curso 2023-2024 el proyecto de innovación docente TS-LAB 4.0 que nace con el objetivo principal de generar un espacio de aprendizaje colaborativo y real en investigación en Trabajo Social vinculado principalmente a la asignatura de TFG y Trabajos de Fin de Máster (TFM). Específicamente, se plantean cuatro objetivos en su diseño:

- Establecer un catálogo de proyectos vigentes o a poner en marcha por el profesorado participante para aplicar en el TS-LAB 4.0 el aprendizaje real del alumnado en los marcos de sus TFG/TFM (o aprendizaje voluntario).
- Establecer dinámicas de trabajo colaborativo para propiciar la participación del alumnado en los proyectos de investigación.
- Desarrollar talleres o sesiones formativas dinámicas que capaciten al alumnado en competencias específicas necesarias para la investigación en Trabajo social.
- Fomentar el interés por la investigación y la conciencia crítica ante la realidad social a través de formación e intercambio de redes docentes-alumnado.

Pero el valor del TS-LAB 4.0 no solo reside en sus acciones presentes y futuras, sino que da coherencia y continuidad a acciones previas que dotan de trayectoria y consolidación a la idea de desarrollo y permanencia de un Laboratorio de Trabajo Social en la Universidad de Huelva, actualizado a los nuevos escenarios y demandas. Inicialmente, en los años 2015-2017, se pone en marcha el primer TS-LAB como proyecto de innovación docente, centrado en vincular los TFG de investigación con proyectos reales del profesorado implicado en el laboratorio y ampliar y mejorar la formación del alumnado participante. El TS-LAB II (2017-2018) incorporaba el componente de innovación y transferencia a partir del intento de vinculación con la realidad social, que había sido un aspecto de mejora en la evaluación del TS-LAB inicial. No obstante, el foco estaba en la continuidad de la investigación, incorporando el interés de vincular esta experiencia con otras afines y profundizar en la divulgación. En la evaluación de este último quedaron pendientes cuestiones de incorporación real de la innovación en el marco del TS-LAB. El escenario actual post pandémico es muy divergente en cuestiones de innovación y de existencia de prácticas innovadoras, de desafíos, dificultades, fortalezas, de existencia de laboratorios de diversos tipos en el ámbito social y del diseño de servicios. Supone un reto incorporar estas dinámicas en las universidades hoy en día, y ha sido una oportunidad darle continuidad al TS-LAB, manteniendo y reforzando sus objetivos de investigación aplicada y ampliando al nivel de posgrado, en concreto lo referente a los TFM del Máster Oficial en Investigación e intervención en Trabajo Social que se adscribe a la Facultad de Trabajo Social.

El proyecto se diseña dirigido al alumnado de tercer y cuarto curso (sobre todo alumnado que tenga próxima la realización de un TFG o que ya esté en el proceso), así como el alumnado que lo desee del Máster adscrito a la Facultad, desde un conocimiento que sea aprehendido y vivenciado, desde darle una utilidad y con apoyo formativo complementario en seminarios prácticos y participación en tareas de investigación. Además, se potencia el desarrollo de metodologías activas centradas en el alumnado y aproximadas a la realidad con la continuidad del origen del TS-LAB en fomento de la investigación y aprendizaje basado en proyectos reales, que suponen avances en el desarrollo de las competencias de asignaturas del Grado, sobre todo en lo referentes a los TFG y ahora abierto a TFM.

Las acciones del TS-LAB 4.0 tienen como finalidad última la mejora de la calidad de la formación, del aprendizaje diverso de conocimientos, del desarrollo de competencias y la aproximación a los escenarios reales complejos, diversos y cambiantes, que demandan al trabajo social nuevas herramientas y modos de proceder, y es también un modo de dar a conocer y potenciar el rol profesional y el papel de la disciplina en muchos nuevos ámbitos donde podemos y debemos intervenir. En una visión integradora con la realidad mundial y universitaria con la

incorporación de retos y desafíos asociados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reforzando la responsabilidad social institucional de la universidad. Así como, el compromiso de transformar el conocimiento en valor socioeconómico, facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, científico y tecnológico (Vilalta, 2013, p.7). Esto se asocia indudablemente con la empleabilidad futura del alumnado, con una mejora en el manejo de las técnicas de investigación social aplicada, el fortalecimiento de la formación en investigación y la comprensión de los nuevos contextos y escenarios socio-ecológico, económicos y políticos, con la experimentación de metodologías innovadoras de trabajo y participación colectiva.

METODOLOGÍA

El TS-LAB se inicia en octubre de 2023 con unas acciones de información, divulgación y captación de personas interesadas en participar, tanto del profesorado como del alumnado del Grado en Trabajo Social. Para ello se utilizaron las redes sociales y la página web de la Facultad de Trabajo Social y de la Universidad de Huelva para dar divulgación a la existencia del proyecto y su puesta en marcha. Más tarde, se hicieron dos sesiones informativas con el alumnado y una con el profesorado para la captación de personas participantes. Disponíamos también de un espacio virtual en la plataforma Moodle de la universidad donde trabajamos de manera compartida en el contenido y diseño.

El diseño del TS-LAB y las acciones programadas se han guiado por el marco del aprendizaje colaborativo, que se refiere a aquel que se adquiere a través del intercambio que se lleva a cabo en pequeños grupos de pares y que tiene como fin algún objetivo académico (Martín-Moreno, 2004, p.55). En el caso del proyecto TS-LAB sería el de aprender métodos y técnicas de investigación social, construir conocimiento de forma colaborativa y apoyar la transferencia del aprendizaje. Asimismo, trabajar para favorecer la transferencia social y las respuestas a los retos actuales desde la formación, asumiendo lo que expone Pardo (2011) como la creación de una masa crítica y producción del conocimiento desde las acciones de innovación, creatividad y pensamiento complejo. La implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo ha demostrado ser eficaz para potenciar los logros académicos de los estudiantes (Vargas et al., 2020). En este escenario, hemos desarrollado dos acciones globales:

Espacio de investigación real

La investigación aplicada real a proyectos se desarrolla a partir de un grupo de personas que genera un espacio destinado a la investigación social a través de un aprendizaje compartido, colaborativo y de trabajo conjunto. En ese grupo se insertaron tanto el alumnado como el profesorado participante, pertenecientes estos

últimos al departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública (al que pertenece el equipo del proyecto). Una vez constituido, se elaboró un catálogo de proyectos vigentes en los que el profesorado participante estuviera involucrado y que pudieran ser el marco en el que se aplicara el aprendizaje real del alumnado para elaborar sus TFG o TFM. Por tanto, el trabajo conjunto se realiza en proyectos de investigación social que se estaban desarrollando en esos momentos, o con datos disponibles de estudios y proyectos ya realizados. Estos proyectos abarcaban temas como la diversidad y la igualdad de género, la participación comunitaria o el urbanismo social. Se ha trabajado tanto en seguimiento y tutoría individualizada de TFG y TFM como en el trabajo compartido de alumnado de TFM que ha podido estar vinculado en el mismo proyecto con enfoques diferentes y complementarios en el desarrollo de sus trabajos de investigación. La participación del alumnado ha sido voluntaria. En total han participado ocho alumnos/as y cinco docentes.

Seminarios formativos

Para capacitar al alumnado en las técnicas necesarias para la investigación en Trabajo Social, se han desarrollado cuatro seminarios formativos, tres de manera virtual y uno presencial de tres horas de duración cada uno. La modalidad virtual de los tres primeros seminarios fue seleccionada para facilitar la accesibilidad y garantizar la flexibilidad de horarios para el estudiantado, muchos de los cuales compaginan estudios con otras responsabilidades. El último taller, por la propia naturaleza del contenido y lo que se pretendía que el alumnado aprendiese, se decidió realizarlo presencialmente. Para los seminarios online se utilizó la plataforma Zoom para llevar a cabo la sesión. Esta herramienta facilitó la interacción en tiempo real entre el alumnado y el profesorado, así como el uso de recursos multimedia (presentaciones, vídeos, etc.). Para el seminario presencial, se utilizó un aula de la Facultad de Trabajo Social que disponía de ordenador y proyector. Durante el transcurso de los seminarios se invitó al alumnado a participar activamente, tanto a través de preguntas como en actividades colaborativas. Se utilizó un formato de taller para fomentar la interacción y el debate, permitiendo al alumnado compartir sus ideas y reflexiones en relación con sus respectivos proyectos.

Los cuatro seminarios fueron los siguientes:

- ¿Por dónde empiezo en el marco teórico? El folio (y la mente) en blanco... Recordando lo que sé, aprendiendo de lectura analítica y de escritura para mis trabajos y proyectos.

Este seminario tiene como objetivo proporcionar la estructura conceptual necesaria para entender y abordar eficazmente un problema de investigación específico partiendo de la idea de que cualquier trabajo debe sustentarse en un marco teórico. El marco teórico traza el camino para explorar, analizar y comprender

fenómenos complejos, guiando así la investigación hacia un propósito claro y una base sólida de conocimiento.

Concretamente, este seminario se enmarcó en una modalidad de trabajo de investigación como es la revisión sistemática. Basada en la utilización de una metodología rigurosa que permite localizar y seleccionar la mayor parte de los estudios pertinentes publicados sobre un tema en concreto, evaluarlos críticamente, extraer y sintetizar los resultados y, si es posible, combinarlos estadísticamente para realizar un metaanálisis.

Este planteamiento de salida implica dejar sentada una relación observable y medible entre variables. Sólo de esta forma, el marco conceptual funcionará como una herramienta que hace posible, desde una perspectiva teórica, esta vinculación.

- Sobreviviendo a APA7. Uso de la herramienta Zotero para citar y referenciar.

Habiendo detectado una dificultad en el alumnado a la hora de introducir citas y referencias bibliográficas en los trabajos académicos, se diseñó este taller para que los participantes conocieran un gestor de referencias bibliográficas gratuito que pudiera facilitarles esta tarea. En él, el alumnado aprendió a descargar e instalar Zotero tanto en su versión de escritorio como la extensión para web, a incorporar documentos de diverso tipo (artículos, libros, capítulos de libro, páginas web, informes, etc.) en el gestor, revisar los campos para referenciar, citar y elaborar referencias en un documento y los usos de las bibliotecas compartidas.

- ¿Cómo era aquello del análisis cualitativo? Taller de refuerzo de investigación cualitativa.

El uso de metodologías cualitativas es esencial en el campo del Trabajo Social debido a su capacidad para explorar fenómenos sociales complejos desde una perspectiva holística. En este contexto, el estudiantado ha aprendido a realizar muestras cualitativas y diseñar guiones de entrevistas/grupo de discusión, que les permitan generar conocimiento aplicado a problemas sociales reales. A lo largo de las sesiones, se ha incentivado al alumnado a comprender las diferencias fundamentales entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Se ha puesto especial énfasis en maximizar la eficiencia y la validez dentro de sus investigaciones cualitativas, explorando conceptos como la saturación teórica y la representatividad. Al mismo tiempo, se ha mostrado a las personas participantes en el taller a seleccionar "casos ricos en información", siguiendo a Patton (2001), para obtener datos significativos que les permitan desarrollar un análisis profundo. Esta estrategia es clave para comprender fenómenos sociales complejos y relevantes en el ámbito del Trabajo Social.

- Comunica-acción. Cómo contar, y bien, mi proyecto. Taller de comunicación eficaz de la investigación e intervención.

El Trabajo Fin de Grado es una actividad académica que tiene entre sus competencias fundamentales la capacidad de exponer públicamente un elemento de cierta complejidad conceptual, como es el caso de un proyecto de intervención o investigación. Sin embargo, muchas titulaciones carecen de cursos orientados a la formación específica en la comunicación o estos no se orientan a una audiencia académica. Por ello se ha incluido una sesión que ha tenido como objeto preparar al estudiantado para la defensa pública de su TFG. En esta sesión, a través de ejemplos prácticos, se ha tratado de afianzar la idea de que un documento no es por sí mismo un objeto de comunicación, sino que necesita revestirse de ciertas estrategias eficaces a la hora de trasladar nuestros proyectos a la audiencia. Como parte del taller se han trabajado: a) la autoimagen en relación a la competencia para hablar en público; b) las maneras de preparar el acto de la comunicación c) las estrategias de estructuración y selección de los elementos de la comunicación para atraer y mantener la atención y d) la manera más adecuada de concluir un acto de comunicación del TFG o de cualquier proyecto de intervención o investigación.

Indicadores, evaluación y resultados encontrados

Para realizar el seguimiento de los objetivos y el control de las acciones establecimos una serie de indicadores que pudieran guiar posteriormente la evaluación de resultados del proyecto. En la Tabla 1, se muestra la relación entre estos elementos.

Tabla 1. Planificación, indicadores y resultados del proyecto TS-LAB 4.0

Objetivo específico	Actividad	Indicadores	Resultados esperados	Acciones realizadas y resultados
1. Establecer un catálogo de proyectos vigentes o a poner en marcha por el profesorado participante en el TS-LAB 4.0 el aprendizaje real del alumnado en los marcos de sus TFG/TFM (o aprendizaje voluntario).	Con el profesorado interesado (tras la reunión informativa) se establece el catálogo de proyectos viables de trabajar en el TS-LAB 4.0 a través de un formulario virtual	Realización del formulario virtual	Cumplimentación y diseño del catálogo de proyectos, plan de trabajo. Se comparten los datos o ideas para trabajar en el TS-LAB 4.0 sobre temas y proyectos de investigación en Trabajo Social	Se realizó una reunión del equipo del proyecto donde se acuerdan las líneas fundamentales y el plan de trabajo. Se comparten los datos y proyectos de investigación y se decide no realizar el formulario virtual dado que se ha trabajado en la reunión.

Tabla 1. Planificación, indicadores y resultados del proyecto TS-LAB 4.0
(continuación)

Objetivo específico	Actividad	Indicadores	Resultados esperados	Acciones realizadas y resultados
2. Establecer dinámicas de trabajo colaborativo para propiciar la participación del alumnado en proyectos de investigación.	Se realizará una reunión con aquellos interesados en participar activamente en las sinergias y nuevas opciones, así como ofrecerse a generar seminarios con el alumnado.	Celebración de la reunión de coordinación inicial de profesorado y esta parte en alumnado interesado Listado de posibles temas-seminarios de apoyo formativo y acciones a desarrollar	Captación de al menos 10 estudiantes para participar en el sesión formativa del TS-LAB 4.0 en seminario. Se acordaron de finalmente cuatro seminarios, dada la dificultad de participación y asistencia de al por parte del alumnado y el menos 6 temas tiempo real para posibles de desarrollarlos.	Mediante una reunión de coordinación del profesorado implicado en el proyecto, se acuerdan los seminarios y las 10 personas interesadas en desarrollar los materiales y la sesión formativa del seminario. Se acordaron de finalmente cuatro seminarios, dada la dificultad de participación y asistencia de al por parte del alumnado y el menos 6 temas tiempo real para desarrollarlos.
3. Desarrollar talleres/ sesiones formativas que dinámicas que capaciten al alumnado en competencias específicas necesarias para la investigación en Trabajo social.	Desarrollo de seminarios, y sesiones formativas de unas 2 a 3 horas de duración.	Número de seminarios desarrollados finalmente	de Al menos 4 seminarios formativos en el curso realizados	Se desarrollaron los 4 seminarios: 3 virtuales y 1 presencial. De 3 horas de duración cada uno de ellos. Todos con contenidos prácticos y realistas de la realidad del equipo. Se realizó un cuestionario de evaluación al finalizar los seminarios.
4. Fomentar el interés por la investigación y la creación de dinámicas de trabajo en equipos docentes-alumnado e intercambio de intereses por proyectos e redes docentes-alumnado	Creación de LAB de trabajo en equipos docentes-alumnado e intercambio de intereses por proyectos e redes docentes-alumnado	Número de proyectos implicados en el TS- LAB de Número de participantes por tipo implicados Número de TFG o TFM asociados y defendidos	Al menos 4 proyectos vinculados Al menos 10 alumnos/as y 8 docentes Al menos 5 TFG o TFM	Cuatro proyectos implicados: - Plan Integral Distrito 5. Perfil familias en exclusión (TFG) - Plan Integral. Urbanismo social (TFM) - Diversidad e igualdad de género (TFG) - Daño social (TFM) Se han implicado un total de 7 alumnos en esta fase más activa y con mayor compromiso de continuidad. Se han implicado 5 docentes. Se han vinculado y defendido 3 TFG y 4 TFM.

El nivel de participación del alumnado en este proyecto TS-LAB 4.0 ha sido un desafío y en el que se tiene que seguir trabajando. Si bien nuestro objetivo inicial era captar al menos diez estudiantes, logramos la participación de siete. Tras una valoración del equipo de trabajo se pueden identificar motivos relacionados con una menor motivación del alumnado por procesos de investigación social, así como una mayor inclinación por proyectos de TFG orientados a la realización de proyectos de intervención versus la elaboración de proyectos de investigación. A esto se añade una carga de docencia e investigación elevada del equipo que ha dificultado desarrollar más acciones de implicación y motivación del alumnado. Sin embargo, consideramos que la participación de siete estudiantes, todos ellos involucrados en proyectos de investigación, es un excelente punto de partida. Para futuros pasos, exploraremos estrategias para ampliar la convocatoria y ofrecer una mayor variedad de temáticas, con el objetivo de alcanzar una participación aún más amplia.

Los seminarios formativos han sido evaluados de manera positiva en general. Tres de los cuatro talleres obtuvieron una valoración superior a 4 sobre 5, destacando especialmente la percepción de los participantes sobre la utilidad práctica de los contenidos. Sin embargo, el seminario sobre Zotero ha obtenido una puntuación inferior. La complejidad de los contenidos de este último parece haber dificultado su comprensión a través de la modalidad virtual, siendo solicitada por la mayoría de los participantes una modalidad presencial. Esto ha puesto de manifiesto la necesidad de ajustar la modalidad de impartición para ciertos temas más complejos.

Los objetivos del TS-LAB 4.0 en cuanto a vinculación de proyectos y generación de TFG y TFM se han cumplido con éxito. El número de trabajos defendidos ha superado las previsiones iniciales, alcanzando los siete. Asimismo, la evaluación de estos trabajos ha sido muy positiva, con una calificación media de todos ellos de notable.

La coordinación del equipo se ha desarrollado de manera óptima, caracterizada por una comunicación fluida y constante a lo largo del proyecto. Los resultados obtenidos demuestran un trabajo colaborativo y eficiente, alcanzando todos los objetivos planteados.

La valoración global del proyecto es positiva por haber desarrollado acciones formativas en seminarios con enfoque práctico y de manera alternativa pero complementaria a las necesidades de formación que el alumno/a manifiesta muchas veces en cuanto a las competencias en investigación social, y la concienciación sobre la relevancia de la investigación en la profesión del Trabajo Social. Ha sido igualmente positivo el poder contar con alumnado vinculado con proyectos reales de los/as investigadores del proyecto.

CONCLUSIONES

El estudiantado de Trabajo Social debe ser capaz de diseñar y llevar a cabo investigaciones propias, así como de analizar críticamente los resultados de estudios previos. Por tanto, la formación de los futuros/as trabajadores/as sociales debe equiparlos con las herramientas necesarias para enfrentar estos desafíos del siglo XXI y así formar profesionales capaces de generar conocimiento y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. El TS-LAB 4.0 se posiciona como un espacio innovador que facilita este cometido, al potenciar la conexión entre la teoría y la práctica en el ámbito del Trabajo Social y se constituye como el primer laboratorio de este tipo en la Universidad de Huelva. Al ofrecer al estudiantado la posibilidad de participar en proyectos de investigación reales y un espacio de trabajo colaborativo fuera de las aulas, el laboratorio fomenta el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la investigación y la resolución de problemas.

En conclusión, el TS-LAB 4.0 ha sido un proyecto útil que tiene afinidad con experiencias de laboratorios ciudadanos y con otras experiencias que se están desarrollando en otras universidades. Esta iniciativa tiene como objetivo consolidarse como un espacio de aprendizaje colaborativo y continuo, enriqueciendo la formación académica y configurándose como una estrategia de innovación social en Trabajo Social, que ha sido parte constitutiva de la profesión desde sus orígenes hasta el presente (Mustieles Muñoz y Consejo General del Trabajo Social, 2022). Es un proyecto que ha generado ganas de continuidad y de utilidad y transferencia y que va a ser propuesto para darle continuidad en la propia Facultad de Trabajo Social.

REFERENCIAS

Ballesteros, A., Viscarret, J., y Úriz, M. (2013). Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 127-138. doi:10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.41664

Comisión Europea. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and learning. Towards the Learning Society*. European Commission, Brussels.

Comisión Europea. (2000). *Innovation in a Knowledge-driven economy*. DG Enterprise & Industry, European Commission, Brussels.

Consejo General de Trabajo Social. (2015). *Código Deontológico de Trabajo Social*. Madrid: CGTS.

Fenton, J. (2021). Challenges for Social Work Education in a Changing Europe. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 19-30. doi:10.5209/cuts.67852

International Federation of Social Workers. (2024). *Global Definition of Social Work*. Recuperado de <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

López-Carlassare, A. L., Millán-Franco, M., y Palma-García, M. de las O. (2021). Trabajo Social y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Trabajo Social*, 94, 3-17. doi:10.7764/rts.94.3-17

Martín-Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En *IX Jornadas Andaluza de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada, 15-17 de diciembre de 2004 (pp. 55-70). Grupo Editorial Universitario.

Mustieles y Consejo General del Trabajo Social. (2022). *Innovación Social y Trabajo Social*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.

Pardo, L.P. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145-158. doi:10.14201/8400

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ponce, L., y Castro, C. (2014). El desarrollo de la Investigación en el Trabajo Social y en la Educación Social en España. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 143-157. doi:10.15257/ehquidad.2014.0012

Romero-Martín, S., Esteban-Carbonell, E., y de Pedro, M.ª D. (2021). La investigación en Trabajo Social. Análisis de los Trabajos Fin de Grado de la Universidad de Zaragoza. *Trabajo Social Hoy*, 92, 53-78. doi:10.12960/TSH.2021.0003

Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. doi:10.35622/j.rie.2020.02.009

Vilalta, J.M. (2013). La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas. *Cuaderno de Trabajo 4*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/119645>

CAPÍTULO 26

IMPACTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO INTERDISCIPLINARIO

NURIA VILLALBA VILLALBA Y DOROTEA DE DIEGO ÁLVAREZ
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

INTRODUCCIÓN

Las bases del aprendizaje cooperativo comenzaron a formarse en la década de 1930, influenciadas por el pensamiento pedagógico de Dewey (1899, 1916 y 1938) y las ideas de Kurt Lewin sobre la pedagogía colaborativa. Sin embargo, no fue hasta la década de 1970 cuando esta metodología educativa empezó a desarrollarse plenamente. Posteriormente, autores como Cohen, (1994), David, Johnson, y Jonhson (1991, 2014) y Slavin (2014), entre otros, han profundizado sobre el tema. La idea central es que los estudiantes aprenden mejor cuando estudian juntos, se apoyan mutuamente y comparten responsabilidades en el proceso de aprendizaje.

En torno a esta orientación general existen numerosos trabajos que se han interesado por distintos aspectos de esta metodología de aprendizaje y, en particular, por los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 2013): interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales. Otros estudios posteriores, como el de Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso, y Prieto, (2017) ha tenido como objetivo crear y validar un cuestionario para medir los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo en estudiantes de distintos niveles educativos y, también, obtener un factor de cooperación global a partir del mismo.

Este estudio se centra en analizar si mediante el aprendizaje cooperativo, los estudiantes desarrollan o fortalecen cuatro de los elementos esenciales que lo caracterizan: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y procesamiento grupal. A partir de esto, se plantean las siguientes hipótesis:

- Los estudiantes que participen en actividades de aprendizaje cooperativo desarrollarán un sentido de interdependencia positiva, comprendiendo que el éxito del grupo depende del esfuerzo y la contribución de cada miembro.
- Los estudiantes que participen en actividades de aprendizaje cooperativo experimentarán una interacción promotora más efectiva y constructiva, fomentando un ambiente de apoyo mutuo y colaboración activa.

- Los estudiantes que participen en actividades de aprendizaje cooperativo asumirán una mayor responsabilidad individual por su propio aprendizaje, contribuyendo de manera significativa al éxito del grupo.
- Los estudiantes que participen en actividades de aprendizaje cooperativo serán capaces de reflexionar sobre el funcionamiento del grupo y realizar ajustes necesarios para mejorar su desempeño colectivo, promoviendo así el procesamiento grupal.

Basándose en las ideas previamente mencionadas, el objetivo principal de esta investigación es evaluar si la implementación de proyectos en equipo y la colaboración entre estudiantes no solo mejora su propio aprendizaje, sino que también fomenta de manera efectiva los cuatro elementos esenciales del aprendizaje cooperativo señalados. En otras palabras, se busca determinar si, a través de la colaboración y el trabajo en equipo, los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan habilidades sociales y de grupo cruciales para su formación integral.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 742 estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos. La tabla 1 presenta un desglose detallado de los grados, cursos y asignaturas en los que estaban matriculados estos estudiantes.

Tabla 1. Grados, cursos y asignaturas impartidas

Grado	Curso	Asignatura
Comunicación Audiovisual	1º	Economía de la Comunicación
ADE-Derecho	1º	Introducción a la Economía
Criminología	1º	Principios de Economía
Marketing	1º	Introducción a la Empresa
Marketing	2º	Economía I: Microeconomía
Bellas Artes	3º	Organización y Gestión empresarial
ADE	3º	El Entorno Económico Nacional e Internacional de la Empresa
Bellas Artes	3º	Organización y Gestión Empresarial
Diseño Integral y gestión de la Imagen	3º	Empresa de Comunicación y Diseño
Turismo-ADE	4º	El Entorno Económico Nacional e Internacional de la Empresa

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, los estudiantes provienen de una amplia variedad de grados, lo que refleja una diversidad de intereses académicos y profesionales en la muestra, y confiere un enfoque interdisciplinario al estudio. No obstante, la mayoría de las asignaturas están relacionadas con la economía y la gestión empresarial.

Además, muchos de los grados tienen una representación significativa en los primeros años, aunque también hay una notable presencia en los cursos superiores.

Instrumentos

En este estudio se utiliza, en parte, el cuestionario desarrollado por Fernández-Río et al. (2017), quienes diseñaron y validaron un instrumento para evaluar los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación primaria, secundaria y bachillerato.

Para lograrlo, primero crearon una versión inicial del cuestionario basada en la literatura existente sobre el aprendizaje cooperativo. Luego, esta versión fue revisada por un grupo de expertos en el campo para asegurar su validez de contenido. Posteriormente, realizaron un estudio piloto con 60 estudiantes similares a la muestra objetivo para evaluar la calidad y la comprensión del cuestionario. Tras realizar ajustes basados en los resultados del estudio piloto, desarrollaron la versión final del cuestionario. Por último, la versión final fue sometida a diversas pruebas estadísticas, incluyendo análisis factoriales y confirmatorios, para evaluar su fiabilidad y validez.

Siguiendo la idea propuesta en el estudio citado, el cuestionario empleado en este trabajo consta de 16 preguntas, cada una de las cuales está clasificada según el elemento esencial de aprendizaje cooperativo que evalúa. Estos elementos incluyen interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y procesamiento grupal. La clasificación detallada de las preguntas se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Preguntas sobre aprendizaje cooperativo

Elementos Esenciales De Aprendizaje	Preguntas
Interdependencia Positiva	1.- Fue importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas
	2.- No podíamos terminar una actividad sin las aportaciones de los compañeros
	3.- Fue importante compartir materiales, información... para hacer las tareas
	4.- Cuanto mejor hizo su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtuvo el grupo
Interacción Promotora	5.- Los compañeros de grupo se relacionaron e interactuaron durante las tareas
	6.- La interacción entre compañeros de grupo fue necesaria para hacer la tarea
	7.- Nos relacionamos unos con otros para hacer las actividades
	8.- Trabajamos de manera directa unos con otros

Tabla 2. Preguntas sobre aprendizaje cooperativo (continuación)

Elementos Esenciales de Aprendizaje	Preguntas
Responsabilidad Individual	9.- Cada miembro del grupo participó en las tareas del grupo
	10.- Cada componente del grupo se esforzó en las actividades del equipo
	11.- Cada miembro del grupo trató de participar, aunque no le gustara la tarea
	12.- Cada miembro del grupo debió hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea
Procesamiento Grupal	13.- Hicimos puestas en común para que todo el grupo conociera lo que se está haciendo
	14.- Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo
	15.- Debatimos las ideas entre los miembros del grupo
	16.- Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández et al. (2017)

Los estudiantes respondieron a las preguntas utilizando una escala Likert de 5 puntos, en la cual 1 indica “totalmente en desacuerdo” y 5 indica “totalmente de acuerdo”. Este formato de respuesta es ampliamente reconocido por su eficacia en la recolección de datos cuantitativos sobre opiniones y comportamientos (Likert, 1932).

Procedimiento

Para alcanzar este objetivo, se implementó una metodología que consistió en la formación de grupos de trabajo de 4 a 6 miembros, dependiendo del número de alumnos matriculados en cada asignatura y del grado al que pertenecieran. Además, se permitió a los estudiantes elegir libremente sus grupos.

Los grupos de trabajo tenían la tarea de crear un vídeo sobre uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), elegido por los propios alumnos. Posteriormente, los grupos presentaban el vídeo a la clase y debían responder a un cuestionario diseñado para evaluar su trabajo grupal. Como se ha señalado, el cuestionario constaba de 16 preguntas, que recogían los elementos esenciales característicos del aprendizaje cooperativo.

Con esta metodología se buscaba, en primer lugar, que los estudiantes trabajaran de manera cooperativa, haciéndoles entender que el resultado final dependía del esfuerzo conjunto de todos los miembros del grupo. En segundo lugar, al tener que evaluar a sus compañeros y no solo ser evaluados por las profesoras, los estudiantes se sentían motivados a esforzarse al máximo para impresionar a toda la clase. Finalmente, se buscaba concienciarles sobre la importancia de los ODS.

Análisis de datos

Para evaluar el impacto de la realización de proyectos en equipo y la colaboración entre estudiantes en su propio aprendizaje, así como en el fomento de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, se utilizó una encuesta administrada por Google Forms. Esta encuesta permitió recopilar datos detallados sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con el trabajo en equipo.

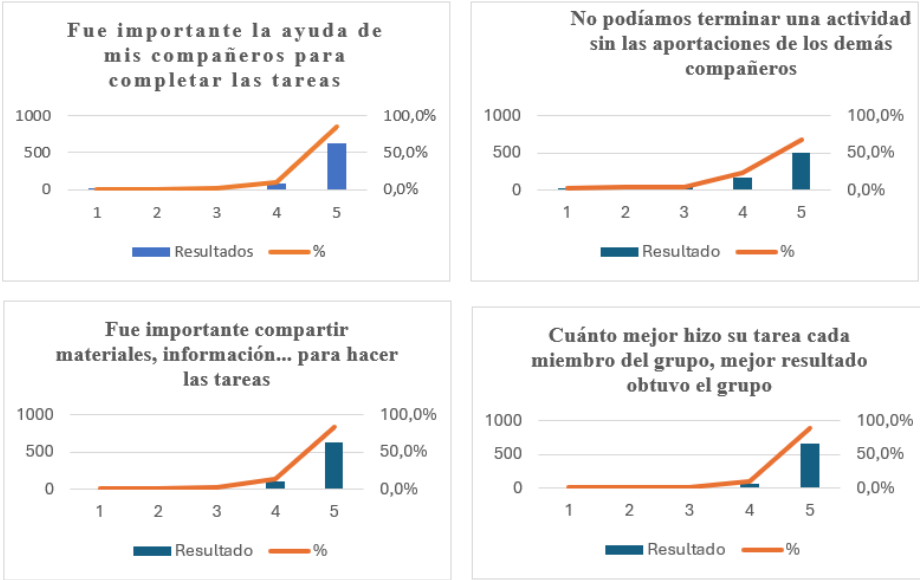
Los datos obtenidos fueron analizados utilizando técnicas de estadísticas descriptivas, lo que permitió una comprensión clara y precisa de los resultados. Estos resultados se presentaron en forma de gráficos, facilitando su interpretación visual y permitiendo sintetizar la percepción de los alumnos sobre el trabajo cooperativo. Esto, a su vez, ayudó a identificar las tendencias y patrones clave en las respuestas de los estudiantes.

RESULTADOS

Los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos sobre los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo se presentan en los siguientes gráficos. Cada gráfico se centra en un elemento específico del trabajo colaborativo y agrupa las preguntas relacionadas con dicho elemento.

En relación con la interdependencia positiva, (gráfico 1), la mayoría de los participantes, el 85,18%, consideró que la ayuda de sus compañeros fue crucial para completar las tareas, lo que sugiere que la colaboración y el apoyo mutuo son esenciales para el éxito de las actividades grupales. Además, el 66,85% indicó que no podían finalizar una actividad sin las aportaciones de los demás, destacando así la interdependencia entre los miembros del grupo, donde cada uno depende de las contribuciones de los otros para completar su trabajo. Asimismo, un porcentaje elevado de alumnos, el 83,69%, consideró que compartir materiales e información fue fundamental para realizar las tareas, subrayando la importancia de la comunicación abierta y el intercambio de recursos dentro del grupo. Por último, el 89,08% de los participantes percibió que cuanto mejor hizo su tarea cada miembro del grupo, mejor fue el resultado del grupo en conjunto, lo que indica que el desempeño individual tiene un impacto significativo en el éxito colectivo, y que los esfuerzos individuales contribuyen directamente al logro de los objetivos grupales.

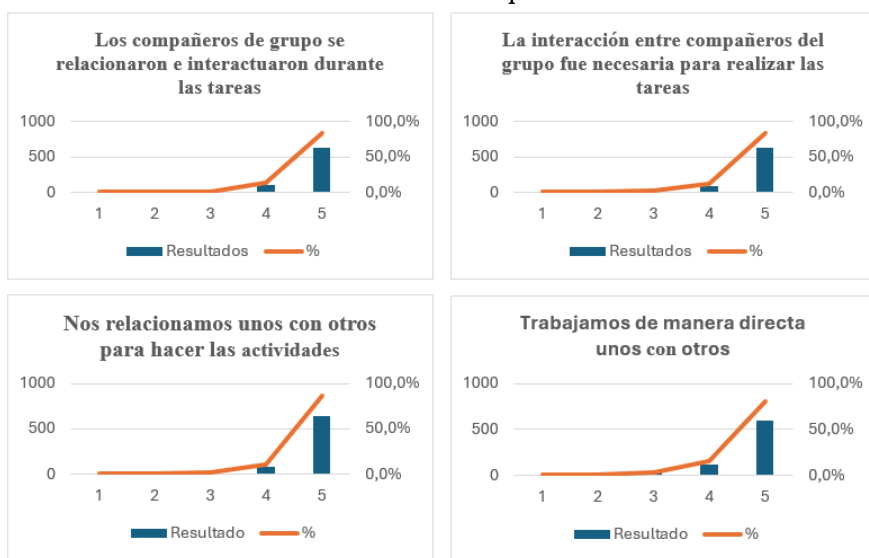
Gráfico 1. Interdependencia positiva



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada

En cuanto a la Interacción promotora, (gráfico 2), tuvo un impacto significativo en el rendimiento del grupo. La mayoría de los participantes, el 83,96%, interactuaron durante las tareas, lo que sugiere un alto nivel de colaboración y comunicación, facilitando probablemente la resolución de problemas y la ejecución eficiente de tareas. Además, un 84,10% de los alumnos consideró que la interacción era necesaria, indicando que los participantes valoraron la colaboración como un factor crucial para el éxito del grupo. Por otro lado, el 86,79% de los participantes se relacionaron con otros para realizar las actividades, lo que sugiere que las relaciones interpersonales fueron importantes para el rendimiento del grupo, sabiendo que, las buenas relaciones pueden mejorar la cohesión del grupo y la motivación individual. Para finalizar, un 80,32% de los participantes trabajaron de manera directa con otros, lo que indica una alta frecuencia de colaboración directa. Esto, posiblemente mejoró la eficiencia y la calidad del trabajo al permitir una comunicación más clara y una mejor coordinación.

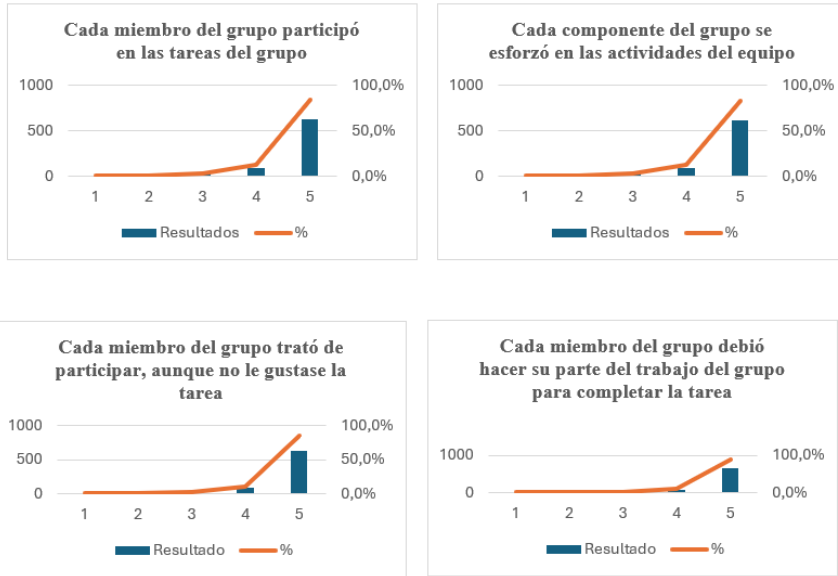
Gráfico 2. Interacción promotora



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada

Respecto a la responsabilidad individual, (gráfico 3), el 83,69% de los miembros del grupo estuvo muy de acuerdo en que cada integrante participó en las tareas del grupo, lo que indica que la mayoría de los miembros del grupo se involucra activamente en las tareas, y existe un alto nivel de compromiso y responsabilidad individual. Además, el 83,15% de los participantes coincidió en que cada miembro del grupo se esforzó en las actividades del equipo, demostrando un fuerte sentido de dedicación y esfuerzo, aspecto este crucial para el éxito colectivo. Asimismo, el 84,77% de los encuestados estuvo muy de acuerdo en que cada miembro trató de participar, incluso cuando no le gustasen las tareas. Esto refleja una actitud positiva y colaborativa, ya que los miembros del grupo muestran disposición a colaborar y participar, independientemente de sus preferencias personales. Por último, el 87,73% de los participantes estuvo muy de acuerdo en que cada miembro del grupo debía hacer su parte del trabajo para completar la tarea. La alta responsabilidad individual en la realización de tareas sugiere que los miembros del grupo comprenden la importancia de su contribución para el éxito del equipo.

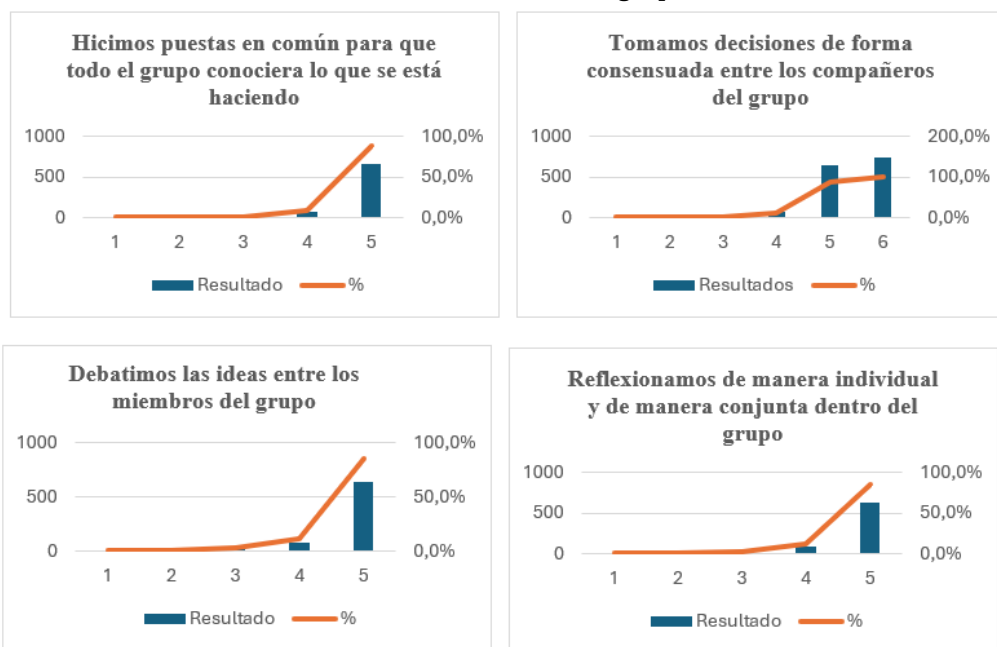
Gráfico 3. Responsabilidad individual



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada

Con relación al Procesamiento grupal, (gráfico 4), la mayoría del grupo, el 88,41%, está muy de acuerdo en que se realizaron puestas en común para que todos conocieran lo que se estaba haciendo. Esto sugiere una fuerte tendencia a compartir información dentro del grupo, lo que indica una buena comunicación y transparencia. Además, el 86,66% de los participantes está muy de acuerdo en que las decisiones se toman de forma consensuada, lo que indica que el grupo valora la toma de decisiones colaborativa contribuyendo a que exista un ambiente de trabajo más inclusivo y democrático. Asimismo, un 85,44% de los encuestados está muy de acuerdo en que se debaten las ideas entre los miembros del grupo, lo que refleja la existencia de un entorno donde se fomenta la discusión y el intercambio de opiniones. Finalmente, el 85,17% de los participantes está muy de acuerdo en que se reflexiona tanto de manera individual como conjunta dentro del grupo. Esto sugiere que la reflexión en una parte integral del proceso grupal, promoviendo un enfoque equilibrado entre la introspección y la colaboración.

Gráfico 4. Procesamiento grupal



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta realizada

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo es analizar cómo el aprendizaje cooperativo puede desarrollar o fortalecer, en estudios de grado de Ciencias Sociales, los elementos esenciales que lo caracterizan: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y procesamiento grupal. A continuación, se resumen las conclusiones más importantes.

El estudio revela una fuerte interdependencia positiva entre los miembros del grupo, donde el éxito individual está muy ligado al éxito colectivo. Este ambiente colaborativo y cohesionado se fundamenta en la colaboración y el apoyo mutuo, aspectos esenciales para el éxito en los trabajos de grupo. La comunicación efectiva y el intercambio de información y recursos son cruciales, y el desempeño individual impacta directamente en el éxito del grupo, subrayando la importancia de la contribución efectiva de cada miembro. Este hallazgo es consistente con estudios previos de Johnson, Johnson, y Holubec (2013), quienes subrayan que la interdependencia positiva es fundamental para el éxito del aprendizaje cooperativo. Asimismo, la implementación de proyectos en equipo sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) refuerza la interdependencia positiva al vincular el aprendizaje con temas de relevancia global, promoviendo un sentido de propósito compartido.

En cuanto a la interacción promotora, se observa que la interacción y colaboración entre los miembros del grupo fueron esenciales para su rendimiento. Los participantes valoraron la importancia de trabajar juntos para alcanzar los objetivos del equipo. Fomentar un ambiente de colaboración y comunicación es clave para mejorar el rendimiento en tareas grupales. Cohen (1994), Johnson y Johnson (2014) y Gillies (2016) también encontraron que la interacción promotora es crucial para el aprendizaje efectivo en grupos. Además, la metodología utilizada, que incluye la creación y presentación de vídeos sobre los ODS, fomenta una interacción más dinámica y creativa entre los estudiantes, lo que puede aumentar su motivación y compromiso.

Además, el estudio muestra un alto nivel de compromiso y responsabilidad individual entre los miembros del grupo, lo cual es esencial para el funcionamiento eficaz del equipo. La mayoría se esfuerza en las actividades del equipo, contribuyendo a un ambiente colaborativo. La disposición a participar en tareas, incluso cuando no son de su preferencia, refleja una actitud positiva y un fuerte espíritu de colaboración. La responsabilidad en las tareas destaca la importancia de la contribución individual para el éxito colectivo. Este resultado coincide con los hallazgos de Fernández-Río et al. (2017), quienes destacaron la importancia de la responsabilidad individual en el aprendizaje cooperativo. También, la evaluación por pares, donde los estudiantes son evaluados por sus compañeros, además de por los profesores, introduce un elemento de responsabilidad adicional, incentivando a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos.

Respecto al procesamiento grupal, los datos indican que el grupo mantiene una comunicación abierta y transparente. La toma de decisiones consensuada y el debate de ideas reflejan un ambiente productivo y colaborativo donde se valoran todas las opiniones. Además, la reflexión individual y grupal indica un compromiso con la mejora continua y el aprendizaje colectivo. Johnson, Johnson, y Holubec (2013) también enfatizan la importancia del procesamiento grupal para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y mejorar continuamente. La reflexión, tanto individual como conjunta dentro del grupo, promovida por la metodología del estudio, facilita una comprensión más profunda y una mejora continua en las estrategias de aprendizaje.

Para concluir, entre los elementos novedosos más importantes de este estudio al implementar la metodología del aprendizaje cooperativo se encuentran: el enfoque en los ODS, ya que su elección como tema central de los proyectos en equipo, no solo contextualiza el aprendizaje en problemas reales y actuales, sino que también motiva a los estudiantes a trabajar juntos hacia objetivos significativos; la inclusión de la evaluación por pares añade una capa de responsabilidad y motivación, ya que los estudiantes buscan impresionar no solo a los profesores, sino también a sus compañeros; y el uso de herramientas digitales, como la creación de vídeos para la

presentación y evaluación de proyectos, que integran habilidades tecnológicas con el aprendizaje cooperativo, preparando a los estudiantes para un entorno laboral moderno.

Por lo tanto, este estudio no solo confirma la efectividad del aprendizaje cooperativo en desarrollar habilidades esenciales, sino que también introduce innovaciones metodológicas que pueden enriquecer significativamente la experiencia educativa de los estudiantes.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa aprobado en la II Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Economía y de la Empresa de la Universidad Rey Juan Carlos en el curso 2023-2024.

REFERENCIAS

- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., y Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para medir los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo en estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-52.
- Gillies, R.M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.

CAPÍTULO 27

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN CASTILLA Y LEÓN

ELENA BERRÓN RUIZ
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es uno de los elementos clave en la calidad educativa, constituyendo la base para mejorar la adaptación de los docentes a las exigencias de la sociedad contemporánea, al facilitar la actualización de sus competencias y apoyar su desempeño (Escudero, 2020).

En este trabajo, que recoge parte de la investigación realizada para la elaboración de la Tesis Doctoral de Berrón (2024), se abordan los procesos formativos dirigidos al profesorado de Música en la comunidad autónoma de Castilla y León. La formación inicial establece los cimientos, mientras que la formación permanente permite a los educadores mantenerse al día con las últimas tendencias educativas, métodos de enseñanza innovadores y cambios en la sociedad y la tecnología (Hervás, 2022), siendo necesaria la conexión entre ambas.

Procesos de formación inicial

A medida que la educación musical evoluciona en respuesta a las demandas de una sociedad dinámica, la formación inicial del profesorado de Música también enfrenta el desafío de adaptarse y abrazar la innovación. De acuerdo con Fontes et al. (2021), la integración de la tecnología, la exploración de nuevas metodologías pedagógicas y la comprensión de la diversidad en las aulas se convierten en aspectos esenciales de este proceso formativo, de tal manera que los educadores en formación no solo deben aprender a transmitir la tradición musical, sino también convertirse en agentes activos para la construcción de puentes hacia el futuro de la enseñanza de la música. Desde la interacción enriquecedora con mentores experimentados hasta la reflexión personal sobre su impacto en la sociedad, cada paso en este camino formativo contribuye a la creación de educadores que no solo deben enseñar música, sino que también deben transmitir los beneficios de su aprendizaje con autenticidad y pasión (Barrio et al., 2023).

Elementos fundamentales en la formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado aporta la base en la preparación de educadores capacitados y eficaces desde el comienzo de sus carreras, para abordar con éxito su futura labor educativa.

En primer lugar, tal y como señala Esteve (2006), debe proporcionar a los docentes en formación una comprensión profunda de los fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos, así como un conjunto sólido de habilidades y competencias que les ayuden a abordar los desafíos y las demandas cambiantes de la educación. Desde sus fases iniciales, la formación del profesorado también debe incluir la adquisición de las actitudes y valores necesarios para un educador, de tal manera que los futuros docentes aprendan la importancia de la inclusión, la equidad, la diversidad y la ética profesional en su trabajo (Buxarrais y Martínez, 2009). Estos valores son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje respetuoso y enriquecedor, donde cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente.

Por otra parte, de acuerdo con Belmonte et al. (2022), desde los estudios universitarios se ha de brindar a los futuros docentes oportunidades para adquirir experiencia práctica en entornos educativos reales, mediante prácticas de enseñanza supervisadas que les permitan aplicar lo aprendido y desarrollar habilidades de gestión del aula, comunicación efectiva y adaptación a las necesidades individuales del alumnado.

Además, como señalan Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020), en el ámbito específico del profesorado de Música, el proceso de formación inicial debe implicar la integración de diversos elementos clave, entre los que se incluyen:

- **Competencia musical integral:** La formación debe abordar la teoría y la práctica que asegure que los docentes poseen un entendimiento profundo de los fundamentos teóricos de la música y adquieren las competencias necesarias para la ejecución musical, lo cual implica, en esencia, habilidades vocales, instrumentales, auditivas y de expresión corporal.

- **Pedagogía musical:** Los futuros educadores han de conocer y trabajar diferentes metodologías de enseñanza adaptadas a diversas edades y niveles de habilidad, así como aprender a diseñar planes de estudio que integren teoría, práctica y apreciación musical.

- **Desarrollo de habilidades socioemocionales:** Se debe enseñar a los docentes a gestionar el aula de manera efectiva, creando un entorno positivo que estimule la participación, la colaboración y la creatividad musical.

- **Experiencia práctica:** Las prácticas dirigidas son parte integral de la formación, brindando a los futuros docentes la oportunidad de aplicar sus conocimientos en contextos educativos auténticos, que les permitan desarrollar habilidades pedagógicas y consolidar su aprendizaje en educación musical.

- **Inclusión y diversidad:** Los educadores deben prepararse para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, mostrando sensibilidad cultural y promoviendo la diversidad musical.

Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior ha modificado el sistema universitario español para adaptarse a una etapa de profundos cambios, debido a los fenómenos migratorios, las nuevas tecnologías y la globalización (Fernández y Jorquera, 2017). Actualmente, los planes de estudio para la obtención del Grado de Maestro en Educación Primaria en el sistema universitario español van dirigidos a formar docentes con un perfil generalista, al mismo tiempo que contemplan las denominadas menciones que cualifican para la especialización en algunas materias, como es el caso de la Música.

Existen varios trabajos que ayudan a conocer cómo ha ido evolucionando la formación inicial del maestro de Música, desde los primeros programas de estudio hasta los últimos cambios producidos por el Proceso de Bolonia, observándose importantes modificaciones tanto a nivel estructural como académico (Díaz, 2005; Morales, 2008; Botella, 2012; Esteve et al., 2017; López et al., 2017). No obstante, en todos estos estudios se analizan los currículos de forma teórica, a partir de su estructura y su desarrollo normativo, sin tener en cuenta la propia perspectiva de los agentes participantes.

Compartimos el convencimiento de que “cualquier intento de acercamiento a la realidad de un colectivo ha de basarse en la opinión de las personas que lo forman” (Carbajo, 2009, p. 321) y que acercarse a la realidad de la mano de sus protagonistas ofrece una visión más completa, ya que estos son poseedores, como señala Morales (2008), de un conocimiento exclusivo y fundamental a la hora de comprender lo sucedido. De esta manera, se adquiere un conocimiento profundo y real, que facilita el descubrimiento de todos aquellos aspectos susceptibles de mejora (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021). Al respecto, una reciente investigación llevada a cabo con anterioridad a este trabajo (Berrón, 2021a) se centra en conocer cómo es la formación inicial que reciben los futuros maestros de Música en las cuatro universidades públicas de Castilla y León, desde la perspectiva de los propios agentes implicados: el alumnado y el profesorado. Este trabajo pone de manifiesto la insuficiente formación musical que recibían los estudiantes con la antigua Diplomatura de Maestro especialista y la aún más exigua que reciben actualmente tras la adecuación al Plan Bolonia. En dicho estudio se concluye que el alumnado no termina sus estudios universitarios con la suficiente preparación para impartir la asignatura de Música si no cuenta con otra formación especializada complementaria, como la recibida en

conservatorios, academias o escuelas de música, y que, hoy en día, esta situación es todavía más acusada que con el anterior sistema de especialidades.

En la misma línea, el estudio realizado a continuación y que está recogido en Berrón (2021b) va aún más allá, ofreciendo el punto de vista de los miembros de los tribunales que participaron en el último proceso selectivo de acceso al cuerpo de Maestros por la especialidad de Música, en la comunidad autónoma de Castilla y León, regulado por la Orden EDU/71/2019, de 30 de enero, por la que se convoca un procedimiento selectivo de ingreso y adquisición de nuevas especialidades, así como un procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en el cuerpo de Maestros. El objetivo general de dicha investigación consistía en determinar si los opositores manifestaban una formación inicial integral (musical y didáctica) adecuada como futuros docentes de Música, para las demandas del sistema educativo y de la sociedad actual. Los resultados muestran que, aunque había algunos opositores que sobresalían por su buena preparación, en general faltaba calidad en su formación, tanto musical como didáctica. Ante esta realidad, se concluye nuevamente que es necesario completar los estudios universitarios con una formación musical más profunda en centros especializados y que el nuevo Grado de Maestro con mención en Educación Musical, surgido como consecuencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, debe ofrecer una visión más realista del aula, utilizando metodologías activas y recursos innovadores que permitan atender a las demandas del siglo XXI. Estos dos últimos estudios fundamentan la necesidad de continuar investigando y realizando nuevas propuestas en la formación musical del profesorado, por lo que constituyen antecedentes directos del presente trabajo.

Los docentes de Música de la Educación Primaria deberían tener amplias competencias como músicos y como pedagogos musicales, pero ese perfil, tal y como se ha puesto de manifiesto en los estudios citados anteriormente (Berrón, 2021a, 2021b), no se consigue ni en las Escuelas Universitarias ni en las Facultades de Educación. No debe pensarse que se trata de una situación exclusiva de Castilla y León, sino que podría ser extensible a todas o a la mayor parte de las universidades españolas (Aróstegui, 2006; López, 2015; López et al., 2017), ya que los resultados revelan que, en el campo de la educación musical, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior no se ha realizado de forma adecuada.

Por todo ello, Barrio et al. (2023) apuntan la necesidad de que, para que la formación inicial sea verdaderamente efectiva, el profesorado en ejercicio debe complementarla posteriormente con formación continua, configurando una trayectoria sólida de desarrollo profesional.

Procesos de formación permanente

El profesorado en activo requiere la actualización permanente de sus competencias profesionales para poder hacer frente a los retos actuales de la enseñanza y al desarrollo de los nuevos currículos (Zabalza, 2006). La formación permanente del profesorado puede definirse como el conjunto de actuaciones que promueven la actualización y la mejora permanente de las labores de los docentes en ejercicio (López, 2015). Además, les capacita para optimizar la gestión y dirección de los centros y para adecuar sus conocimientos y métodos de enseñanza a la evaluación de la ciencia y de las didácticas específicas (Carrillo, 2015). Por tanto, constituye un elemento fundamental en la calidad educativa, actuando de nexo entre la sociedad y las aulas, al garantizar el desempeño competente del docente y su adaptación a las nuevas demandas (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012).

La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), realiza cambios en dicha Ley anterior (LOE) mediante un artículo único, pero solamente en determinados aspectos. No obstante, en el capítulo III, dedicado a la formación del profesorado, la LOMLOE no ha realizado ninguna modificación respecto a la anterior LOE que, en su artículo 102, establece que la formación permanente constituye tanto un derecho como una obligación del profesorado, y que la responsabilidad de proporcionarla recae en las administraciones educativas y en los propios centros. De igual modo, determina que:

Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. (LOE, 2006, p. 17184)

Por su parte, el artículo 103.1 de la citada ley, determina que las administraciones educativas se encargarán de planificar actividades gratuitas de formación del profesorado, garantizando una oferta diversificada y estableciendo las medidas necesarias para favorecer la participación. Con tal finalidad, los centros de formación del profesorado recogen anualmente las inquietudes formativas de los docentes que desarrollan su ejercicio profesional en los niveles anteriores a la universidad, lo cual les permite dar respuesta tanto a las finalidades generales del sistema educativo como a las necesidades específicas de los distintos colectivos. Según la Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, en dicha comunidad autónoma, estos centros se denominan CFIE y

constituyen las “instituciones básicas de apoyo, asesoramiento, formación y promoción” (p. 83753), cuya función es “impulsar, gestionar y posibilitar la formación permanente del profesorado” (p. 83753).

En el caso específico de los docentes de Música, objeto de este estudio, cabe destacar que constituyen un sector del profesorado minoritario en los centros, ya que normalmente hay un único especialista que, en muchas ocasiones, incluso es compartido con otro centro educativo para poder completar su horario, por lo que muchas veces se encuentran aislados y no pueden intercambiar las experiencias e inquietudes de su especialidad con sus compañeros (Berrón y Monreal, 2021). Esta situación justifica que cada año sea necesario ofrecer distintas actividades formativas dirigidas específicamente a proporcionarles una formación personalizada, de tal manera que puedan actualizar sus competencias profesionales.

Desde este contexto, en este apartado se explorarán algunos aspectos que integran esta valiosa dimensión del desarrollo profesional docente. En primer lugar, se recogerá la legislación educativa que regula la formación permanente del profesorado en Castilla y León, donde se establecen las correspondientes pautas y responsabilidades y, a continuación, se expondrá el Plan Autonómico de Formación Permanente del Profesorado, que representa la hoja de ruta estratégica para la actualización de los educadores en ejercicio.

Legislación educativa reguladora de la formación permanente

A partir de la LOE, se han ido desarrollando distintos Decretos, Órdenes, Resoluciones y Acuerdos, tanto a nivel nacional como autonómico, relacionados con la formación permanente del profesorado no universitario.

El referente básico de la formación permanente en la comunidad autónoma de Castilla y León está constituido por las siguientes disposiciones legislativas:

- Acuerdo 35/2008, de 30 de abril, de la Junta de Castilla y León por el que se crean y suprimen Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.
- Orden EDU/778/2008, de 14 de mayo, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Esta orden ejecuta el acuerdo 35/2008 concretando, entre otras disposiciones, el comienzo de actividades y las modificaciones del ámbito de los centros de formación del profesorado e innovación educativa.
- Decreto 51/2014, de 9 de octubre, que regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León.

- Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León (ligeramente modificada por la Orden EDU/1019/2016, de 30 de noviembre, y, más recientemente, por la Orden EDU/602/2023, de 4 de mayo).

- Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades (con las modificaciones introducidas por la Orden EDU/1020/2016, de 30 de noviembre, la Orden EDU/169/2019, de 25 de febrero, y la Orden EDU/247/2023, de 23 de febrero, esta última citada anteriormente y referida de forma específica al reconocimiento la competencia digital docente).

Plan Autonómico de Formación Permanente del Profesorado

La formación permanente del profesorado en Castilla y León está inmersa dentro de un proceso sistemático y planificado que incluye un riguroso proceso previo de detección de necesidades.

Según señala el artículo 25 del Decreto 51/2014, de 9 de octubre, que regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León, el Plan Autonómico de Formación constituye el conjunto de actuaciones dirigidas a la formación permanente del profesorado que se desarrolla en el ámbito autonómico y contiene la oferta formativa de toda la Red de formación, constituida por:

- a) La oferta formativa que organiza directamente la Consejería de Educación.
- b) La oferta formativa de los 3 CFIE específicos de ámbito autonómico, que dependen funcionalmente de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado y son los establecidos en el artículo 4 de la Orden EDU/778/2008: el Centro Superior de Formación del Profesorado (en adelante, CSFP, ubicado en Soria), el Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, CRFPTIC, con sede en Palencia) y el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (en adelante, CFPI, situado en Valladolid).
- c) Los planes provinciales de formación. Al respecto, cabe destacar que las direcciones provinciales de educación elaboran el plan provincial de formación del profesorado, que integra el de todos los CFIE generales ubicados en la provincia. Para

su diseño, seguimiento y evaluación, se constituye en cada dirección provincial de educación una comisión provincial de formación, calidad e innovación. Los planes provinciales son aprobados por la dirección general competente en materia de formación permanente del profesorado. En Castilla y León, existen 13 CFIE generales, de los cuales 9 son provinciales (situados en León, Burgos, Palencia, Zamora, Valladolid, Soria, Salamanca, Ávila y Segovia) y 4 son rurales (situados en Ponferrada, Miranda de Ebro, Ciudad Rodrigo y Benavente).

d) La oferta formativa de las entidades colaboradoras, reconocida por la consejería competente en materia de educación.

Vinculación entre la formación inicial y permanente del profesorado

La vinculación entre la formación inicial, que se adquiere durante la etapa de preparación inicial para la enseñanza, y la formación permanente, que abarca todo el ciclo profesional del docente, contribuye de manera significativa al éxito y la efectividad del proceso educativo. A continuación, a partir de las aportaciones de Zapatero et al. (2018) y Hervás (2022) se recogen los aspectos fundamentales de su estrecha conexión:

- Continuidad en el desarrollo profesional: La formación inicial proporciona los cimientos para la carrera docente, pero es la formación permanente la que permite a los educadores adaptarse a las cambiantes necesidades educativas, las metodologías innovadoras y las tendencias pedagógicas emergentes. La vinculación entre ambas asegura una continuidad en el desarrollo profesional del profesorado, permitiéndole crecer y evolucionar a lo largo de su trayectoria.

- Actualización de conocimientos: La educación es un campo dinámico que evoluciona constantemente. La formación inicial sienta las bases teóricas y prácticas, pero la formación permanente es esencial para mantenerse al día con las últimas investigaciones, avances tecnológicos y cambios en las políticas educativas. Esta actualización constante contribuye a la mejora continua de la calidad educativa.

- Adaptación a nuevos desafíos: La vinculación entre la formación inicial y permanente capacita a los profesionales de la educación para adaptarse a nuevos desafíos y contextos educativos. Aspectos como la implementación de nuevas tecnologías, la inclusión de estudiantes con necesidades especiales o la aplicación de enfoques pedagógicos innovadores requieren la formación permanente de los docentes, para ajustar sus prácticas de enseñanza de manera efectiva a las necesidades emergentes.

- Promoción de la reflexión continua: La formación inicial establece la base reflexiva del profesorado, pero la formación permanente fomenta y nutre esta habilidad a lo largo de la carrera. La reflexión continua sobre la propia práctica

educativa es esencial para el crecimiento profesional y la mejora constante, y la conexión entre ambas etapas de la formación fortalece este proceso.

- Colaboración y aprendizaje entre pares: El establecimiento de puentes entre la formación inicial y permanente fomenta la creación de comunidades de aprendizaje entre docentes. La colaboración y el intercambio de experiencias entre colegas enriquecen la formación, al proporcionar diferentes perspectivas y enfoques que contribuyen al desarrollo profesional de todos los educadores involucrados.

En síntesis, de acuerdo con García y Castro (2012), la vinculación efectiva entre la formación inicial y permanente del profesorado no solo es fundamental para el crecimiento individual de los docentes, sino que también tiene un impacto directo en la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes, ya que garantiza que el profesorado esté preparado para afrontar los desafíos actuales y futuros en el campo de la educación.

REFERENCIAS

Aróstegui, J.L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antiores/2006/re341/re341-34.html>

Barrio, L., Casanova, O., y Vernia, A.M. (2023). Las competencias del profesorado de Música en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado. *Revista Internacional de Educación Musical*, 11(1), 21-32. doi:10.1177/23074841231205706

Belmonte, I., Castro, M.D., y Mallo, M. (2022). Las prácticas externas en títulos universitarios de formación del profesorado. *Revista INFAD*, 1(2), 63-69. doi:10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2317

Berrón, E. (2021a). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del Maestro de Educación Musical. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. doi:10.5209/reciem.69694

Berrón, E. (2021b). Formación inicial del maestro de Música: perspectiva de los tribunales de los procesos selectivos para acceder al cuerpo docente. *OPUS*, 27(2), 1-17. doi:10.20504/opus2021b2704

Berrón, E. (2024). *Innovación educativa a través de metodologías activas y recursos tecnológicos en la formación del profesorado de Música* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/68405>

Berrón, E. y Monreal, I.M. (2021). Nuevos recursos tecnológicos y estrategias metodológicas activas para la formación del profesorado de Música del siglo XXI. *Revista electrónica Transformar*, 2(4), 5-12.

Botella, A.M. (2012). La asignatura de Música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e investigación*, 22, 139-157.

Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275.

Carbajo, C. (2009). *El perfil del docente de Música en Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/11079>

Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de Música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21. Recuperado de <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>

Decreto 51/2014, de 9 de octubre, que regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, núm. 196, de 10 de octubre de 2014, pp. 69614-69627. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-51-2014-9-octubre-regula-formacion-permanente-profe>

Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.

Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021). La competencia digital en el profesorado de Música de Educación Secundaria en los centros de titularidad pública durante la pandemia derivada de la COVID-19. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 80-97. doi:10.7203/LEEME.47.20515

Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/48715>

Escudero, J.M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. doi:10.25145/j.qurricul.2020.33.06

Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

Esteve, J.M., Molina, M.A., Botella, M.T., Faya, U., y Esteve, R. P. (2017). La mención de Música en Magisterio de Primaria. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes- I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària, 2016-2017* (pp. 1993-2004). Universidad de Alicante.

Fernández, A. y Jorquera, M.C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. doi:10.5209/RECIEM.54834

Fontes, R., Cisneros, P., y Calderón, D. (2021). El conocimiento y uso de los recursos tecnológicos en la formación inicial de maestros de Música. *OPUS*, 27(3). doi:10.20504/opus2021c2724

García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y

Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>

Hervás, C. (Ed.) (2022). *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI*. Dykinson.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *BOE*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López, N. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado especialista de Música de los centros de Educación Primaria de Castilla-La Mancha* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/10665>

López, N., Madrid, D., y De Moya, M.V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 423-438. doi:10.4067/S071807052017000100024

Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45d43b93-515d-48dd-b85133747180b9d7/re35920.pdf>

Morales, A. (2008). La formación musical en los Maestros para la etapa de Educación Primaria en la LOGSE y en la LOE. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 25-38). Enclave Creativa.

Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, núm. 241, de 16 de diciembre de 2014, pp. 83752-83775. Recuperado de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2014/12/16/pdf/BOCYL-D-16122014-1.pdf>

Orden EDU/778/2008, de 14 de mayo, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. *BOCYL*, núm. 96, de 21 de mayo de 2008, pp. 9506-9507. Recuperado de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2008/05/21/pdf/BOCYL-D-21052008-31.pdf>

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado*, 340, 51-58.

Zapatero, J.A., Campos, A., y González, M.D. (2018). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. doi:10.5209/RCED.52235

CAPÍTULO 28

HUMANIDADES Y CREATIVIDAD EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

GEMA CARRILLO GARCÍA* Y FÉLIX-FERNANDO MUÑOZ PÉREZ**

**IES Senda Galiana; **Universidad Autónoma de Madrid*

INTRODUCCIÓN

La irrupción de ChatGPT en noviembre de 2022 ha popularizado el uso de la IA entre profesionales, investigadores, docentes y estudiantes. La Inteligencia Artificial (IA) es un conjunto de tecnologías transversales —que incluye, entre otras Machine Learning, LLM y sistemas expertos— que se utilizan para una amplia gama de procesos. A pesar de su aura de tecnología punta, se trata esencialmente de estadística avanzada que opera según el principio de “aprender” de datos históricos para reconocer patrones, hacer predicciones, comprender estructuras lingüísticas y realizar tareas de reconocimiento de imágenes (Davidson, 2024, p. 1). Esto se logra utilizando algoritmos de aprendizaje automático que pueden adaptarse en función de los datos que procesan. La IA utiliza los datos para generar mediante el aprendizaje automático un modelo predictivo que, a continuación, usa para un propósito determinado —por ejemplo, una nueva estrategia de marketing, de inversión o de aprendizaje.

La IA se aplica a diario en salud, finanzas, marketing, traducción, logística, etc. automatizando tareas y ayudando en los procesos de toma de decisiones. La principal ventaja de esta tecnología consiste en ahorrar tiempo y recursos cognitivos que pueden ser utilizados de formas más creativas. Las aplicaciones de la IA han abierto importantes oportunidades técnicas y operativas, pero también han generado altas (y a veces preocupantes) expectativas sobre su impacto en las capacidades cognitivas, los mercados, la educación y la cultura. Como en anteriores ocasiones en la historia de la humanidad, este nuevo paradigma tecnológico implica la necesidad de desarrollar nuevas habilidades, capacidades y formas organizativas. El proceso de adaptación perjudicará a muchos, será muy beneficioso para la mayoría y un reto para todos.

En este capítulo abordamos la principal limitación de la IA, que es la creatividad. Una sociedad que no fomente suficientemente la creatividad corre el riesgo de ser muy poco innovadora, con el impacto económico y social que esto acarrea en el largo plazo. Formar a las personas en un ambiente creativo que sepa aprovechar las enormes ventajas que brinda la IA y que, a su vez, minimice sus riesgos, va a ser decisivo. Es por esto por lo que la formación humanística de los jóvenes es clave en el desarrollo de la creatividad. En este trabajo nos centraremos en el ámbito de la lengua y la literatura y veremos qué herramientas y competencias pueden emplearse en este

contexto. Terminaremos analizando algunos retos organizativos en el ámbito de la educación secundaria y universitaria.

MÉTODO

Oportunidades y retos de la IA

Las principales oportunidades que ofrece la IA están orientadas a aumentar la eficiencia, ahorrando tiempo de procesamiento y automatizando muchas actividades y procedimientos rutinarios, liberando tiempo para otras actividades. Así, la IA puede aumentar la productividad, mejorar la innovación, crear nuevos sectores y puestos de trabajo y mejorar el nivel de vida. Al igual que con cualquier nueva tecnología, la IA exige la disponibilidad de otras tecnologías y subsistemas complementarios para poder funcionar: Internet, ordenadores, smartphones, microchips... Pero la IA también exige adaptación y, eventualmente, la aparición y el desarrollo de nuevos entornos institucionales y organizativos. Por ejemplo, la IA puede integrarse en los servicios de educación secundaria y superior, cambiando la arquitectura de dichos servicios de varias maneras (Harper et al., 2021) y mejorando las oportunidades educativas entre la población. Ejemplo de esto son los programas de formación en línea, cursos tipo MOOC (Massive Online Open Courses), SPOC (Small Private Online Courses), de entrenamiento de *soft skills*, etc.

Las sociedades u organizaciones que no sean capaces de generar suficiente dinamismo institucional, organizativo e incluso cultural para dar cabida a las novedades vinculadas a la IA, ponen en riesgo su pleno despliegue y el disfrute de sus ventajas. Este es el caso de normativas demasiado restrictivas que limitan el uso de la IA por razones de protección de la privacidad; de sistemas culturales reacios a innovar; y de sistemas educativos reactivos que no son capaces de introducir nuevos enfoques y prácticas de aprendizaje innovadoras. Por lo general, estas situaciones son frecuentes en sociedades que no son especialmente emprendedoras (Koppl et al., 2015).

Limitaciones de la IA

En su estado actual, las principales limitaciones de la IA se refieren a objetivos, expectativas y conocimientos. Una vez creado y entrenado un modelo con IA, el siguiente paso es hacerlo operativo e integrarlo en un contexto determinado. Ambos pasos, creación e implementación del modelo, dependen críticamente de los propósitos de los diseñadores. En general, los proyectos de IA que están orientados a los negocios tienen un propósito claro: ahorrar costes o explotar determinadas ventajas competitivas. Pero los modelos también se aplican a la educación, la sanidad, la defensa y seguridad, el arte, etc. Los objetivos son, por tanto, mucho más amplios y abiertos, dependiendo del contexto y la finalidad que se busque. Además, para su

implantación, la IA ha de contar con la infraestructura adecuada necesaria (principalmente TICs) y los conocimientos y capacidades del personal a cargo. La mayoría de los proyectos de IA fracasan porque la puesta en marcha solo se aborda como una ocurrencia tardía. La conexión del modelo con los objetivos que persigue la organización es fundamental.

En cuanto a las metas, está el llamado problema de alineación de valores. Sucede que los valores u objetivos programados en las máquinas deben estar alineados con los del responsable humano que desea implantar un sistema de IA. Pero los objetivos están en la mente del diseñador o usuario de las máquinas, no en el sistema de IA. La tecnología es “ciega” en este sentido y no puede esperarse que haga cosas que no están contempladas de antemano. Los modelos de IA no pueden incorporar nuestras expectativas, simplemente operan. Antes de implantar o usar esta tecnología es fundamental saber qué se quiere hacer con ella y para qué.

Con todo, la limitación fundamental proviene del concepto mismo de conocimiento. La IA ha sido desarrollada para aumentar la eficiencia de las decisiones y acciones humanas. Sin embargo, la IA se apoya en operaciones lógicas, y las operaciones lógicas determinan sólo una pequeña proporción de las acciones humanas. El conocimiento tiene una naturaleza conjetural, y los procesos no lógicos, como la creatividad, son esenciales para el descubrimiento científico y la innovación (Barnard, 1938). Para funcionar, los modelos de IA, como los modelos típicos del cálculo matemático, necesitan ser modelos completos y cerrados. Pero la compleción nunca puede estar asegurada en un sistema abierto, como es el caso de un sistema social o una organización. En una sociedad real, el papel de las expectativas, la imaginación y la creatividad no puede ser exagerado (Felin y Holweg, 2024) y ese papel es determinante para el uso más efectivo y transformador de la IA.

Por último, hay que señalar que también existen importantes riesgos y desafíos asociados a la IA que tienen que ver con la ética. El catálogo incluye: las redes sociales; los vehículos autónomos; el desarrollo de sistemas de armas autónomas; vigilancia, seguridad y privacidad; equidad y sesgo; confianza y transparencia; el aumento de la desigualdad; las implicaciones para el poder y la geopolítica (el control de la producción de chips, materias primas estratégicas, etcétera); el aumento de la concentración del mercado y el creciente papel de los grandes actores; e incluso quién produce y controla la IA. Los valores y principios éticos de una sociedad son decisivos para el uso adecuado de esta tecnología.

RESULTADOS

Educación para la creatividad: el papel de las humanidades

Los beneficios que una sociedad puede obtener de la IA son absolutamente dependientes de la creatividad, la imaginación, el carácter innovador, los valores y

principios éticos de esa sociedad. Es en este terreno en el que la enseñanza de las humanidades despliega todo su potencial (Nourbakhsh y Keating, 2020). “Las humanidades nunca han sido tan relevantes como ahora” en la era de la AI (Bell et al., 2023).

IA y educación

La relación entre la IA y la educación está transformando profundamente la manera en que enseñamos y aprendemos, brindando nuevas oportunidades y desafíos. Esta intersección va a exigir redefinir la pedagogía tradicional, los métodos de evaluación y el acceso al conocimiento. Por un lado, la IA ofrece potentes herramientas para personalizar la enseñanza. Los sistemas de aprendizaje adaptativo pueden ajustar el contenido y el ritmo de acuerdo con las necesidades individuales de cada estudiante, ofreciendo retroalimentación inmediata y recursos específicos para mejorar áreas de dificultad. Esto puede fomentar una experiencia de aprendizaje más inclusiva, donde cada estudiante avance a su propio ritmo, sin verse limitado por un enfoque educativo homogéneo. La automatización de tareas administrativas también libera a los docentes de procedimientos burocráticos, permitiéndoles concentrarse más en el desarrollo académico de sus estudiantes. Por otro lado, existen preocupaciones legítimas sobre la dependencia excesiva de la IA en la educación. El riesgo de deshumanizar el proceso de enseñanza, donde los algoritmos reemplacen el papel crítico del docente en la formación ética, emocional y social de los estudiantes, es una realidad que considerar. Además, las brechas tecnológicas y de acceso a recursos pueden acentuar las desigualdades, ya que no todos los estudiantes o escuelas disponen de los mismos medios para implementar herramientas basadas en IA.

La IA en la educación representa una herramienta de gran potencial para mejorar la eficiencia y la personalización del aprendizaje. Sin embargo, es crucial equilibrar su uso con un enfoque centrado en el ser humano, donde la tecnología complementa, pero no reemplaza, el papel insustituible del educador y los valores fundamentales de la enseñanza. La clave está en aprovechar la tecnología de manera equitativa, ética y crítica. Educar para la creatividad en el ámbito de las humanidades, en un contexto donde la inteligencia artificial está ganando protagonismo, es un desafío y una oportunidad. La creatividad, entendida como la capacidad de generar ideas originales, encontrar y resolver problemas de manera innovadora, y conectar conocimientos de formas inesperadas, es una de las habilidades humanas que más potencial tiene cuando se combina con las capacidades de la IA.

Objetivos y herramientas de las humanidades en relación con la creatividad

Para aprovechar las ventajas de la IA aplicadas al ámbito de la educación, es fundamental fomentar un enfoque educativo que no se limite a transmitir conocimientos, sino que promueva la flexibilidad de pensamiento, la exploración crítica y la interconexión de disciplinas.

Fomentar el pensamiento crítico y multidisciplinar

Las humanidades, por su naturaleza, abarcan una vasta gama de temas relacionados con la historia, la filosofía, la literatura, el arte, la sociología, etc. Integrar este conocimiento con la tecnología requiere que los estudiantes comprendan no solo los conceptos fundamentales de su campo, sino que también sean capaces de evaluar críticamente los aportes de la IA. ¿Cómo interpretar los análisis que una IA puede ofrecer sobre literatura o historia? ¿Qué aspectos subjetivos o contextuales podrían estar fuera del alcance de los algoritmos? Educar en humanidades debe enseñar a reflexionar sobre estos límites. Una herramienta para alcanzar este objetivo sería la incorporación del pasaporte cultural en los centros educativos, tanto en secundaria como en la universidad. A través de diferentes actividades, los estudiantes se exponen a propuestas, situaciones y debates que promueven el pensamiento crítico. Gracias a esta exposición, se consigue interiorizar los conocimientos que previamente otros artistas e intelectuales han volcado en la sociedad.

Desarrollar la capacidad para colaborar con IA

Educar para la creatividad también implica enseñar cómo trabajar con esta tecnología. Por ejemplo, en la literatura, la IA puede ayudar a generar textos o analizar grandes volúmenes de escritura. Pero es la sensibilidad y la imaginación humana la que finalmente proporciona un sentido estético y profundo a esos resultados. En este sentido, los estudiantes deben aprender a ver la IA no como un reemplazo, sino como una herramienta que puede potenciar su capacidad creativa y reforzar su formación (Levy y Pérez Albertos, 2024).

Entre las actividades que se pueden llevar a cabo en el aula encontramos la escritura creativa. Este tipo de actividades fortalecen las habilidades lingüísticas de los estudiantes, fomentan la creatividad y el pensamiento crítico, les brinda herramientas para una mejor comprensión y expresión del mundo que los rodea. Para desarrollarlas se puede solicitar al alumnado que escriban diferentes tipos de textos (poemas, cuentos, ensayos), pero con limitaciones creativas, como escribir solo usando ciertas palabras o crear historias a partir de objetos de la vida cotidiana. Aquí se puede colaborar con la IA como medio para guiar la elaboración, por medio de *prompts* bien diseñados, de historias, ordenando que fabrique diálogos pautados

previamente, descripciones de los contextos donde se enmarcan las historias, los perfiles psicológicos de los personajes, etc.

De esta forma se alienta a los estudiantes a pensar de manera original e innovadora, se les ofrece un medio para expresar sus emociones, pensamientos y experiencias personales. La escritura creativa fomenta la autonomía, ya que los estudiantes deben planificar, escribir y revisar sus propios textos. Se explora las utilidades que puede tener una IA y se concientiza a los alumnos de la necesidad de potenciar la creatividad para poner la Inteligencia Artificial a su servicio. A través de la escritura creativa, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su propia voz como escritores. Esto es fundamental para su identidad personal y su capacidad para comunicarse de manera efectiva y auténtica. Expresarse por escrito de manera eficaz es un hándicap para la mayoría de los estudiantes universitarios, a pesar de considerarse una competencia consignada en los estudios de economía y empresa (ANECA, 2005).

Énfasis en la empatía y la ética

Las humanidades son un espacio privilegiado para explorar la naturaleza humana, la ética y las relaciones sociales. Para aprovechar al máximo la IA, es esencial que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de las implicaciones éticas de su uso. Esto incluye preguntas sobre la representación cultural, los sesgos algorítmicos y el impacto de la automatización en las sociedades humanas. Una educación que fomente la creatividad en las humanidades debe formar estudiantes que sean no solo innovadores, sino también éticamente conscientes de cómo la IA puede afectar a la humanidad en su conjunto.

Exploración y juego intelectual

Una clave para educar la creatividad es dar espacio para la exploración libre, el juego intelectual y la experimentación. Las humanidades ofrecen un terreno fértil para que los estudiantes experimenten con ideas, cuestionen el *statu quo* y propongan nuevas maneras de ver el mundo. Cuando se integra la IA en este proceso, los alumnos pueden, por ejemplo, explorar nuevas formas de analizar textos, interpretar datos históricos o incluso generar arte. Esta interacción entre creatividad humana y capacidades algorítmicas puede llevar a descubrimientos sorprendentes.

Dentro de las actividades que pueden desarrollar los estudiantes para indagar en el conocimiento humanísticos se encuentra la creación de *podcasts* literarios como herramienta de creación de contenido. Se pueden desarrollar reseñas, tertulias sobre libros, recomendaciones literarias, análisis de autores y obras, debates, entrevistas ficticias con personajes, o incluso dramatizar fragmentos de obras. Además de desarrollar habilidades de expresión oral y análisis crítico, fomenta el aprendizaje

autónomo. Se puede recurrir a la IA para mejorar los textos generados por los estudiantes siempre partiendo de la creatividad de estos. Esto respondería a la metodología de aprendizaje por acción o learning by doing.

Otra herramienta es el diseño de *escape rooms* en el que los estudiantes tengan que resolver enigmas relacionados con la literatura (frases célebres, autores, personajes); también se pueden llevar a cabo en torno a una obra para que los alumnos vivan en primera persona las diferentes experiencias de un personaje, así ahondarán en la lectura e interiorizarán las vivencias de este. El carácter lúdico de este tipo de actividades propicia el ambiente idóneo para que el alumnado sienta la motivación necesaria requerida para la ampliación de conocimientos a través de la expresión de su creatividad.

IA y competencias universitarias en economía y empresa

López y Durán (2024) hacen un exhaustivo diagnóstico de las nuevas tendencias de la formación universitaria en economía y empresa en España, y revisan las principales competencias consignadas en los diferentes programas de estudio. Estas competencias se integran en los descriptores de los títulos y en las guías docentes de las asignaturas. Entre las competencias, y relación con el tema que nos ocupa, caben destacar: capacidad de análisis y síntesis; comunicación oral y escrita (en la lengua nativa y extranjera); conocimientos de informática; habilidad para analizar y buscar información procedente de fuentes diversas; capacidad para la resolución de problemas; capacidad de tomar decisiones; capacidad crítica y autocrítica; aprendizaje autónomo; trabajo en equipo; creatividad; habilidad para la búsqueda de información en investigación; diseño y gestión de proyectos y capacidad para la divulgación (de las cuestiones económicas); y observar un comportamiento ético.

Todas estas capacidades instrumentales, personales y sistémicas generales, y las de aplicación, conectan con las potencialidades y retos de la IA que hemos destacado en las secciones anteriores. Cabría preguntarse si estas competencias deberían adquirirse en la etapa universitaria o en los niveles educativos anteriores. A nuestro juicio, es más lógica esta segunda opción, lo que vendría a reforzar el papel de las enseñanzas en humanidades en la educación secundaria. Téngase en cuenta que se trata en todo caso de competencias genéricas que, como en el caso de las denominadas habilidades sociales (*soft skills*) deberían traerse a la universidad. Esto no es criticar la educación secundaria, sino reivindicar su importancia decisiva en el sistema educativo y económico. No en vano, los informes de la OCDE han destacado repetidamente la importancia de la calidad de la educación secundaria para la competitividad económica. Los países con mejores resultados en evaluaciones internacionales de estudiantes de secundaria (como PISA) tienden a tener economías más innovadoras y dinámicas.

La creatividad es fundamental para el pleno desarrollo personal, pero también es decisiva para el desarrollo del conocimiento, el fomento de un espíritu experimentador tan ligado a la empresarialidad, la competitividad de las economías y el bienestar de las sociedades. Educar para la creatividad en y desde las humanidades en la era de la IA requiere un enfoque integral que cultive la curiosidad, la reflexión crítica, el uso ético de la tecnología y la colaboración entre lo humano y lo artificial. Potenciar estas competencias y habilidades no solo asegura que la IA no sustituirá nuestra capacidad creativa, sino que la elevará a nuevas dimensiones.

Contribución de la IA al desarrollo de competencias clave y el papel de las instituciones

La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) establecen enfoques educativos basados en el desarrollo de competencias que buscan preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual. La inteligencia artificial puede jugar un papel significativo en el desarrollo de dichas competencias:

1. La IA contribuye a mejorar la expresión y comprensión escrita y oral (competencia en comunicación lingüística) mediante herramientas como correctores automáticos (ortográfica, gramatical y de estilo), asistentes de escritura y aplicaciones de procesamiento de lenguaje natural, lo que ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades comunicativas.

2. Los traductores automáticos y las plataformas de aprendizaje de idiomas ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades en diferentes lenguas (competencia plurilingüe). La IA puede proporcionar recomendaciones personalizadas y asistencia en la pronunciación y gramática, fomentando un aprendizaje más eficaz y adaptado a cada persona.

3. Competencia matemática, científica, tecnológica e ingeniería (STEM). La IA ofrece numerosos recursos que permiten a los alumnos realizar experimentos y comprender conceptos complejos, además de personalizar el aprendizaje en áreas específicas como matemáticas o programación.

4. La IA es fundamental para desarrollar la competencia digital. El alumnado aprende a usar herramientas tecnológicas, analizar datos y desarrollar habilidades relacionadas con la creación de contenido digital. La IA ayuda a que los estudiantes se familiaricen con entornos digitales, preparándolos para un mundo altamente tecnológico.

5. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Las plataformas de IA pueden adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, ofreciendo *feedback* personalizado que ayuda a desarrollar la autonomía en el aprendizaje. También les

permite reflexionar sobre sus emociones y conductas, facilitando el desarrollo de habilidades sociales y de autogestión.

6. La IA puede ayudar a simular entornos sociales y políticos donde los estudiantes practiquen la toma de decisiones éticas o cívicas, fomentando la participación activa en la sociedad (competencia ciudadana). Los análisis de datos impulsados por IA también permiten estudiar fenómenos sociales y políticos, desarrollando una mejor comprensión de su papel como ciudadanos.

7. Competencia emprendedora, a través de la simulación de proyectos empresariales, el análisis de datos de mercado y la optimización de procesos. Los asistentes virtuales y programas de simulación permiten experimentar con la gestión de recursos y la creación de empresas en entornos virtuales.

8. La IA puede enriquecer el acceso a una variedad de expresiones culturales mediante recomendaciones de contenido artístico, literario o musical adaptadas a los intereses de los estudiantes (competencia en conciencia y expresión culturales). Además, las herramientas de creación digital, como editores de arte o música, permiten experimentar con la creatividad y explorar diversas tradiciones culturales.

Por otra parte, la irrupción de la IA está suponiendo importantes retos organizativos y formativos para las instituciones responsables de la educación secundaria y universitaria. Así, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en línea con las directrices nacionales y europeas, exige a los docentes de secundaria el desarrollo de un alto nivel de competencia digital docente para garantizar una enseñanza adecuada a las necesidades actuales. Estas exigencias se basan en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), y están también alineadas con el desarrollo de la competencia digital que los propios estudiantes deben adquirir según la LOMLOE. Además, la Consejería empieza a introducir requerimientos específicos relacionados con la IA en el ámbito educativo, adaptándose al avance de esta tecnología y su impacto en la enseñanza. Por supuesto, esto está sucediendo también en el ámbito universitario, aunque el funcionamiento de las universidades es mucho más autónomo.

Las exigencias hacia los docentes en materia de IA tienden a centrarse en los siguientes aspectos:

1. Conocimiento básico de la IA: qué es, cuáles son sus aplicaciones y alcance, y cómo puede integrarse en el contexto educativo.

2. Se espera que los docentes sean capaces de utilizar e integrar herramientas de IA en el aula para mejorar el aprendizaje (Levy y Pérez Albertos, 2024). Esto incluye plataformas adaptativas que personalizan el aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes, herramientas de evaluación automatizada, capaces de proporcionar *feedback* inmediato y asistentes virtuales que apoyan el proceso educativo, mejorando la eficiencia en la gestión de tareas o la resolución de dudas.

3. Los docentes deben enseñar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico sobre el uso de la IA en la sociedad, sus limitaciones y posibles impactos, y fomentar el debate sobre cuestiones éticas y legales, como, por ejemplo, la privacidad.

4. También los docentes deberán mantenerse actualizados sobre las nuevas aplicaciones de la IA en la educación, participando en programas de formación continua y actualizaciones tecnológicas organizados por sus centros.

5. Los docentes deben aprender a utilizar la IA para personalizar la enseñanza, adaptando los contenidos y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto permitirá crear experiencias de aprendizaje más inclusivas y ajustadas a las habilidades y estilos de aprendizaje de cada alumno.

6. Se requiere que los docentes evalúen de manera crítica las herramientas de IA que van a utilizar en clase, asegurándose de que mejore la enseñanza de manera segura y ética.

7. Se debe fomentar la interdisciplinariedad, trabajando junto con otras áreas como la tecnología, la ética y la ciudadanía digital para integrar la IA de manera adecuada en los diferentes contextos educativos.

8. La accesibilidad y la equidad serán criterios fundamentales para que el uso de IA en el aula no cree brechas entre los estudiantes, asegurando que todos, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a las herramientas necesarias.

9. La IA maneja grandes cantidades de datos de los estudiantes, por lo que se espera que los docentes comprendan y sepan gestionar estos datos de manera eficiente, ética y legal, asegurando la privacidad según las normativas vigentes y utilizando la información para mejorar el diseño de los procesos formativos.

CONCLUSIONES

Al igual que sucedió con la introducción de las máquinas, los procesos de producción científicos (como el modelo fordista) y la robotización, el nuevo paradigma tecnológico de la inteligencia artificial terminará siendo absorbido por el desarrollo de las sociedades. Pero a diferencia de las tecnologías anteriores, que son básicamente ahorradoras de energía física, la IA impacta especialmente en los procesos cognitivos, por lo que la IA puede tener importantes efectos no deseados en los procesos sociales, sobre todo en los que están relacionados con la educación y formación de las personas. Esto puede poner en riesgo la creatividad y, debido a la falta de experiencia, reproducir o multiplicar errores. Como señala Siegel (2024, p. 26), para que la tecnología de IA tenga éxito “necesitamos mejoras en los humanos, en la forma de la comprensión y el liderazgo, más que en la propia tecnología”.

Es en este punto donde la formación humanística resulta completamente decisiva, no solo para compensar o contrarrestar algunos de los efectos menos

deseables del uso indiscriminado de esta tecnología. Una sólida formación humanística que incida en el desarrollo de la creatividad, del pensamiento crítico y de la ética puede generar las capacidades necesarias para aprovechar plenamente las enormes ventajas de esta tecnología.

REFERENCIAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Economía y en Empresa*. Recuperado de: En www.aneca.es/
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Bell, G., Burgess, J., Thomas, J., y Sadiq, S. (2023). *Rapid Response Information Report: Generative AI - language models (LLMs) and multimodal foundation models (MFMs)*. Australian Council of Learned Academies.
- Davidson, S. (2024). The economic institutions of artificial intelligence. *Journal of Institutional Economics*, 20(e20), 1-16, Article e20. doi:10.1017/S1744137423000395
- Felin, T. y Holweg, M. (2024). *Theory Is All You Need: AI, Human Cognition, and Decision Making*. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=4737265>.
- Harper, D.A., Muñoz, F.F. y Vázquez, F.J. (2021). Innovation in online higher-education services: building complex systems. *Economics of Innovation and New Technology*, 30(4), 412-431. doi:10.1080/10438599.2020.1716508
- Koppl, R., Kauffman, S., Felin, T., y Longo, G. (2015). Economics for a creative world. *Journal of Institutional Economics*, 11(1), 1-31. doi:10.1017/S1744137414000150
- Levy, D. y Pérez Albertos, A. (2024). *Teaching Effectively with ChatGPT: A practical guide to creating better learning experiences for your students in less time*. Kindle edition.
- López, A.M. y Durán, G. (2024). Economía y economistas: reflexiones y nuevas tendencias de la formación universitaria en España. *Economistas*, 52-64.
- Nourbakhsh, I.R. y Keating, J. (2020). *AI & Humanity*. MIT Press.
- Siegel, E. (2024). *The AI Playbook. Mastering the Rare Art of Machine Learning Deployment*. MIT Press.

CAPÍTULO 29

APRENDIZAJE ACTIVO Y ANÁLISIS DE DATOS: UN ENFOQUE INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

MIGUEL ÁNGEL ALONSO NEIRA Y DANIEL JOSÉ GALLEGO-MORALES
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las materias de economía ha evolucionado con la irrupción de las tecnologías digitales y el acceso a bases de datos económicos en línea. Estas herramientas fomentan metodologías de aprendizaje activo que facilitan el análisis de casos reales. Plataformas como Federal Reserve Economic Data (FRED®) del Banco de la Reserva Federal de St. Louis, Bloomberg, Macrobond y LSEG Datastream ofrecen datos y servicios en línea esenciales para la enseñanza y el aprendizaje en economía.

FRED® es una base de datos gratuita que ofrece más de 824.000 series temporales de 114 fuentes nacionales e internacionales. Más que un simple repositorio de datos estadísticos, FRED® permite crear gráficos personalizados de indicadores económicos, facilitando la visualización, análisis y difusión de resultados (Suiter y Taylor, 2016). Por tanto, optimiza el tiempo dedicado a la recopilación, representación e interpretación de datos, convirtiéndose en un recurso indispensable para la adopción de métodos de aprendizaje activo y experimental. Su interfaz facilita la integración de técnicas de visualización y análisis de datos con metodologías como el aula invertida (Mazur, 1997), el aprendizaje experiencial (Croushore y Kazemi, 2019; Kazemi, 2015), el trabajo colaborativo (Fortanet et al., 2013), y las presentaciones interactivas (Sokoloff y Thornton, 1997). Estas estrategias crean entornos de aprendizaje activo centrados en el estudio de casos económicos reales.

Este trabajo propone una metodología de aprendizaje autónomo, activo y experimental que permite a los estudiantes analizar escenarios reales utilizando datos de FRED®. Basándose en estudios que indican que el 90% de la información que procesa el cerebro es visual y que las imágenes se interpretan 60.000 veces más rápido que el texto (Jensen, 2008), esta estrategia mejora la comprensión y aplicación de los conceptos económicos mediante la interacción con datos reales, estimulando el desarrollo de competencias en visualización y análisis de datos. En este contexto, propone el análisis de la curva de rendimientos como indicador adelantado del ciclo económico en Estados Unidos.

Análisis de variables monetarias con FRED®: Una breve revisión de la literatura

La literatura académica muestra un creciente interés por esta metodología de aprendizaje activo y experimental. Diversos trabajos en el Journal of Economic Education proponen una batería de casos prácticos para materias como Macroeconomía, Economía Internacional y Economía Monetaria, utilizando gráficos y series temporales para mejorar la comprensión de conceptos y teorías en contextos prácticos.

Barreto (2013) plantea una metodología para mejorar la alfabetización visual y el análisis de datos mediante la utilización del complemento FRED® para Excel (<https://fred.stlouisfed.org/fred-addin/>). Emplea datos reales para conectar teoría y práctica, lo que permite superar las limitaciones de los libros de texto y facilita el análisis de ciclos y tendencias. Las actividades incluyen el estudio del PIB y sus componentes, la volatilidad de la inversión, la inflación, los agregados monetarios, la regla de Taylor y el efecto Fisher sobre los tipos de interés.

Méndez-Carabajo (2015) también destaca la importancia de la visualización y análisis de datos en macroeconomía. Afirmar que la plataforma FRED® ayuda a los estudiantes a conectar la teoría económica con la realidad, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo. Su estudio explica cómo calcular las expectativas de inflación a través del diferencial de rentabilidad entre los bonos del Tesoro indexados y los no indexados.

En línea con Barreto (2013), Patel y Saunoris (2016) utilizan el complemento FRED® de Excel para diseñar actividades de macroeconomía. Sostienen que FRED® permite evaluar la consistencia entre datos empíricos y predicciones teóricas, fomentando el pensamiento crítico. Sus actividades abordan la teoría cuantitativa del dinero, la teoría del interés de Fisher y la ley de Okun.

Por último, Staveley-O'Carroll (2018) propone mejorar la comprensión de la política monetaria mediante actividades prácticas. Plantea una estrategia de aprendizaje escalonado donde los estudiantes desarrollan habilidades de recopilación, análisis e interpretación de datos. Las actividades cubren temas como la inflación, el análisis de la curva de rendimientos antes de las crisis financieras, la relación entre oferta monetaria y el multiplicador del dinero, y la regla de Taylor. El proyecto culmina con un ejercicio en el que los estudiantes elaboran recomendaciones de política monetaria para la Reserva Federal, práctica que estimula el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento.

También son valiosas las publicaciones de Page One Economics (<https://www.stlouisfed.org/education/page-one-economics-classroom-edition>) y The FRED® Blog (<https://fredblog.stlouisfed.org/>) del Banco de la Reserva Federal de St. Louis. En este contexto, Méndez-Carabajo (2019) investiga la inversión de la curva de rendimientos (CRE) como un indicador adelantado de recesiones.

Compara los rendimientos de los bonos del Tesoro a 10 años con los de las letras a 3 meses, mostrando que su diferencial anticipa las variaciones en el ciclo. Utilizando FRED®, los alumnos analizan cómo las expectativas del mercado y la política monetaria influyen en la pendiente de la curva y su capacidad predictiva.

Finalmente, varios trabajos publicados entre 2019 y 2023 contribuyen a la enseñanza de la política monetaria, evaluando el impacto de las herramientas de la Fed en la economía. Estos estudios recurren a FRED® para analizar las dinámicas monetarias desde la crisis de 2008, poniendo énfasis en las expectativas inflacionarias y las reservas bancarias. Wolla (2019) introduce el concepto de «reservas amplias», un marco operativo que permite a las autoridades monetarias gestionar las tasas de interés a corto plazo sin recurrir a ajustes sustanciales en los niveles de reservas bancarias. Mediante el análisis de datos, los alumnos comprenden cómo el nuevo escenario de exceso de reservas impacta en los tipos de interés y la estabilidad financiera.

Como extensión de este trabajo, Ihrig, Weinbach, y Wolla (2021) cuestionan la relevancia del multiplicador monetario en un entorno de reservas amplias, mostrando que la expansión del crédito ya no está directamente vinculada a las reservas bancarias. Por medio de FRED®, los estudiantes analizan cómo, desde la crisis de 2008, el aumento de las reservas no ha provocado una expansión proporcional del crédito. Esto ha transformado la forma en la que se entiende la política monetaria y el papel de la Reserva Federal (Fed).

Wolla, Peneva, y Ihrig (2021) exploran la relación entre las expectativas de inflación, la curva de Phillips y el mandato dual de la Fed. Particularmente, examinan cómo las expectativas influyen en la formulación y efectividad de la política monetaria. Los estudiantes hacen uso del análisis de datos para estudiar la interacción entre inflación, desempleo y expectativas inflacionarias, lo que les ayuda a interpretar la evolución de la curva de Phillips y las respuestas de la Fed a los cambios en el ciclo.

En esta misma línea, Ihrig y Wolla (2022) examinan cómo la Fed coordina sus herramientas de política monetaria para alcanzar la estabilidad de precios y el pleno empleo. FRED® permite evaluar el impacto de estas medidas sobre la inflación y el desempleo, facilitando una visión más profunda de los mecanismos que guían las decisiones de la Fed.

Finalmente, Ihrig, Kliesen, y Wolla (2023) analizan las causas del aumento y posterior descenso de la inflación a principios de 2020. Inicialmente, la Fed mantuvo tasas de interés bajas y compró activos para estimular la economía durante la pandemia, con el consiguiente aumento de la inflación. Posteriormente, al superar los objetivos de inflación, la Fed aumentó agresivamente los tipos de interés para desacelerar la economía y contener los precios.

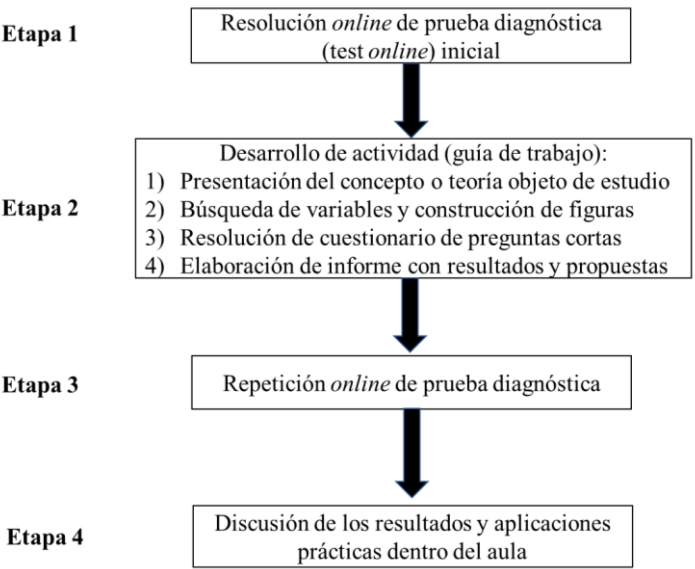
MÉTODO

La alfabetización visual es la habilidad de representar, interpretar y comunicar información cuantitativa a través de gráficos, tablas y mapas, además de evaluar su precisión y fiabilidad (Bamford, 2003). En un entorno donde la toma de decisiones informada depende cada vez más de la interpretación de grandes volúmenes de datos, desarrollar esta competencia es clave para convertir datos complejos en información clara y accesible.

Este trabajo propone una metodología de aprendizaje activo centrada en la visualización y análisis de datos económicos. Los estudiantes interactúan con la plataforma FRED® para crear gráficos de variables económicas y financieras, lo que permite la identificación de patrones, ciclos y tendencias, y fomenta la capacidad de comparar las predicciones de los modelos teóricos con los datos de la realidad.

La metodología sigue una estrategia pretest/postest en cuatro etapas (Figura 1). Primero, los estudiantes realizan una evaluación diagnóstica para establecer su nivel de conocimientos inicial. Posteriormente, desarrollan una actividad práctica con datos de FRED®. Con el apoyo de una guía de trabajo, crean gráficos de indicadores económicos, responden a preguntas interpretativas que facilitan su análisis, y elaboran un informe sobre los resultados y sus implicaciones de política económica.

Figura 1. Método de aprendizaje en cuatro etapas



Fuente: elaboración propia

Completada la actividad, repiten la prueba diagnóstica para evaluar su progreso. Finalmente, la última etapa es una sesión de discusión en formato de aula invertida,

donde se examinan los resultados y sus implicaciones. En esta etapa, el docente guía el debate introduciendo temas que refuerzan los conocimientos y habilidades adquiridos durante el proceso de aprendizaje.

RESULTADOS

Ejemplo práctico: Cómo la curva de rendimientos anticipa el ciclo económico

Omitiendo las etapas 1 y 3 de la figura anterior, este ejemplo se centra en las otras dos. En la segunda etapa, se pide a los estudiantes que completen una guía de trabajo que integra las secciones enumeradas en la Figura 1.

Presentación del concepto

La curva de rendimientos muestra la relación entre las tasas de interés de los títulos de deuda pública y sus vencimientos. Normalmente, presenta una pendiente positiva, lo que indica que los bonos a largo plazo ofrecen mayores rendimientos que los de corto plazo. Este diferencial refleja factores como el riesgo de inflación y la preferencia por la liquidez (Cwik, 2005), que llevan a los inversores a exigir mayores retornos por inmovilizar su capital más tiempo.

La CRE se ha consolidado como una herramienta esencial para los analistas económicos, al facilitar la interpretación de las expectativas del mercado y señalar la orientación de la política monetaria. Su potencial para prever recesiones la ha posicionado como un indicador adelantado de referencia en la toma de decisiones estratégicas, anticipando posibles cambios en el ciclo económico (Griggs y Murphy, 2021; Hasse y Lajaunie, 2022). Un ejemplo de su capacidad predictiva es que, desde 1950, cada inversión de la CRE en EE.UU. ha precedido el inicio de una recesión con un margen de cuatro a seis trimestres. Este comportamiento refleja las expectativas del mercado, ajustes de política monetaria, y la preferencia por activos más seguros en momentos de incertidumbre.

Según la teoría de las expectativas, una CRE con pendiente positiva refleja expectativas de crecimiento económico y futuros aumentos de los tipos de interés a corto plazo. En cambio, una curva plana —cuando los tipos a corto y largo plazo convergen— o invertida —cuando los tipos a corto plazo superan a los tipos a largo— suele interpretarse como una señal de desaceleración o recesión, lo que genera expectativas de reducción de tipos y empuja a los inversores hacia activos más seguros a largo plazo.

No obstante, la pendiente de la CRE también refleja las condiciones de la política monetaria. Cuando los bancos centrales elevan los tipos a corto plazo para controlar la inflación, los rendimientos de los instrumentos a corto plazo, como las letras del Tesoro a 3 meses, tienden a subir más rápido que los de los bonos a 10 años. Esto genera un aplanamiento o incluso una inversión de la curva.

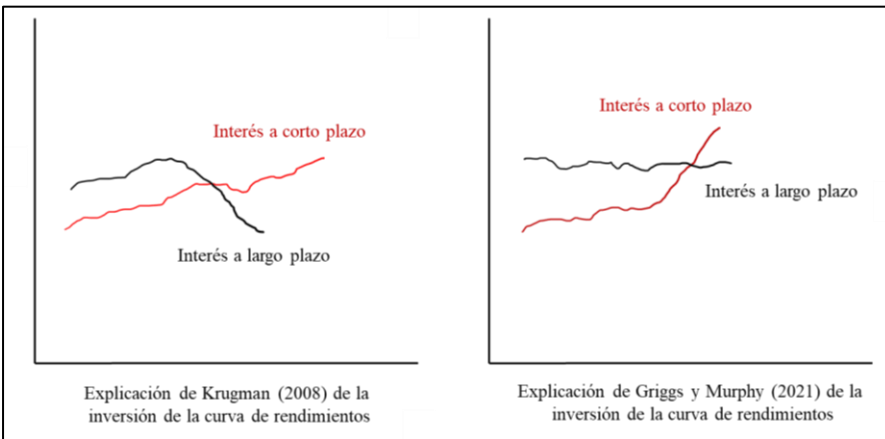
La inversión de la curva de rendimientos

El debate sobre las causas de la inversión de la CRE está marcado por diversas interpretaciones acerca de si este fenómeno refleja un deterioro de las expectativas o responde a ajustes de política monetaria. Entre las principales aportaciones destacan Krugman (2008) y Griggs y Murphy (2021), quienes ofrecen perspectivas divergentes sobre las causas y consecuencias.

Krugman (2008) argumenta que las expectativas son la fuerza que subyace a la inversión de la CRE y su capacidad predictiva. Sostiene que si los inversores prevén una desaceleración económica, también anticiparán que la Fed reduzca los tipos a medio y largo plazo, lo que provocaría una inversión de la curva. De este modo, concluye que la CRE se invierte cuando los inversores anticipan una recesión.

Este argumento sería coherente si las inversiones de la CRE tuvieran lugar cuando los rendimientos de los bonos a largo plazo cayeran rápidamente por debajo de los rendimientos de las letras a corto plazo (Figura 2). Sin embargo, desde la década de 1960, la curva de EE.UU. tiende a invertirse antes de las recesiones porque los tipos a corto plazo, dependientes de la política monetaria, aumentan considerablemente superando a los de largo plazo (Griggs y Murphy, 2021). Esto cuestiona la capacidad de la teoría de las expectativas para explicar las dinámicas que subyacen a las inversiones de la CRE en los meses previos a una recesión.

Figura 2. Enfoques alternativos de la inversión de la curva de rendimientos

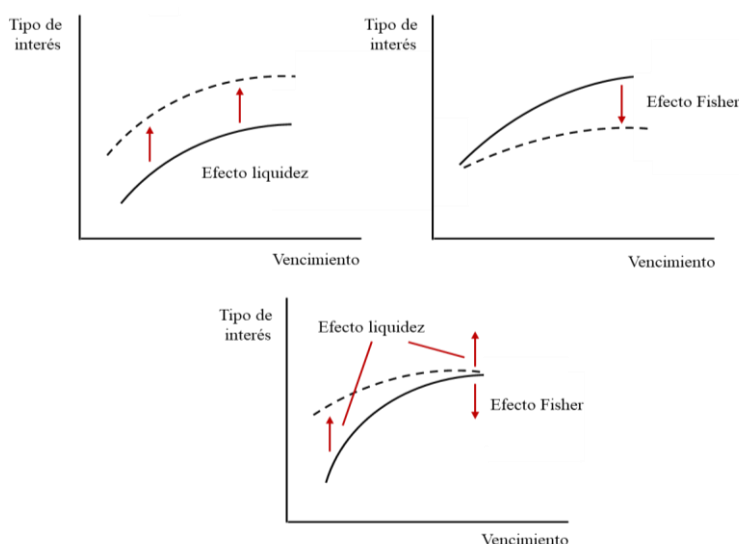


Fuente: elaboración propia

Cwik (2005) propone una explicación que integra ambas perspectivas al analizar los efectos de una expansión monetaria sobre la curva de rendimientos. Mientras que el “efecto liquidez” presiona a la baja toda la curva, el “efecto Fisher” muestra que la expansión monetaria alimenta las expectativas de inflación, siendo mayor su impacto en los plazos más largos. La interacción de ambos efectos implica que la inflación

monetaria reduce los tipos de interés y aumenta la pendiente de la CRE. Por el contrario, una contracción monetaria eleva los tipos de interés (efecto liquidez) y reduce las expectativas de inflación (efecto Fisher), lo que provoca un aumento de la curva y una disminución de su pendiente (Figura 3). En determinados períodos, la pendiente puede tornarse negativa.

Figura 3. Efecto de una contracción monetaria sobre la curva de rendimientos



Fuente: elaboración propia a partir de Cwik (2005)

Introducción de las variables en FRED® y representación exploratoria

¿Son las inversiones de la CRE un indicador adelantado fiable de las recesiones? En Estados Unidos, estas inversiones han anticipado la mayoría de las recesiones desde 1955, lo que la convierte en un indicador relevante para los analistas económicos. Sin embargo, su fiabilidad no es absoluta: aunque la mayoría de las recesiones fueron precedidas por una inversión de la CRE, algunas solo fueron anticipadas por un aplanamiento de la misma. Por otro lado, surge la cuestión de si estas inversiones reflejan un deterioro de las expectativas o son consecuencia de ajustes de política monetaria. Entender cuál de estos factores prevalece es esencial para interpretar correctamente las señales de la curva de rendimientos.

Estrategia de aprendizaje

Se invita a los alumnos a utilizar FRED® para investigar la relación entre la pendiente de la CRE de EE.UU. definida como la diferencia entre las tasas de los bonos a 10 años y las letras del Tesoro a 3 meses y los ciclos recesivos desde 1955. Esta estrategia de aprendizaje autónomo les permite analizar datos históricos y entender el papel de la curva de rendimientos como indicador adelantado de recesiones. Para

ello, deben trabajar con las siguientes series de datos (códigos FRED® entre paréntesis): tipo efectivo de los fondos federales (FEDFUNDS), tasa de los bonos a 10 años (GS10), tasa de las letras del Tesoro a 3 meses (TB3MS), e indicador de recesiones del NBER (USREC). La pendiente de la CRE se define como la diferencia entre GS10 y TB3MS.

La Figura 4 muestra cómo la Fed utiliza el tipo efectivo de los fondos federales (TEFF) para modular las tasas de interés a corto plazo, especialmente en las letras a 3 meses, desde la década de 1950. Antes de las recesiones (áreas grises en la figura), la Fed responde a las presiones inflacionarias aumentando el TEFF, lo que provoca un alza significativa en los tipos corto plazo. En cambio, las tasas a 10 años registran aumentos más moderados, condicionadas por las primas de riesgo y las expectativas de inflación, factores que escapan al control directo de las autoridades monetarias. Esta dinámica genera un aplanamiento o una inversión de la CRE que revela una orientación restrictiva de la política monetaria.

Alternativamente, durante las recesiones, la Fed reduce el TEFF para estimular la economía, lo que genera una disminución de los tipos a 3 meses. Sin embargo, las tasas a 10 años bajan más moderadamente, ya que los riesgos a largo plazo no se ajustan con la misma rapidez. Esto provoca un aumento de la pendiente de la CRE que revela un entorno de laxitud monetaria.

Figura 4. Impacto del tipo de los fondos federales sobre los tipos a corto y a largo plazo de la economía estadounidense



Fuente: elaboración con datos de la plataforma FRED®

La Figura 5 muestra que la pendiente de la CRE de EE.UU., medida por el diferencial entre GS10 y TB3MS, es un indicador adelantado de recesiones. Esta capacidad predictiva ayuda a los analistas a identificar las oscilaciones cíclicas y ajustar sus estrategias de inversión. En particular, puede observarse que la CRE tiende a aplanarse o invertirse antes de cada recesión, algo que ocurre cuando los

rendimientos de los bonos a corto plazo aumentan y superan a los de largo plazo (figura 4). Durante las recesiones, la curva comienza a normalizarse y recupera gradualmente una pendiente positiva a medida que la economía se estabiliza. Posteriormente, en los meses que siguen a la recesión, la CRE adopta una pendiente positiva más pronunciada, impulsada por las políticas expansivas de la Fed, que incluyen la rebaja del TEFF.

Figura 5. Inversiones (o aplanamiento) de la curva de rendimientos y recesiones en EE.UU. desde 1955



Fuente: elaboración propia con datos de FRED®

Preguntas de investigación y debate dentro del aula

Las respuestas a las preguntas de investigación y las conclusiones a las que llegan los alumnos al elaborar el informe final de la guía de trabajo, se debatirán en la fase final de la actividad en una dinámica de aula invertida. En ella, los alumnos tendrán la oportunidad de contrastar sus hallazgos y argumentar sus posiciones. Algunas de las preguntas de investigación incluidas en la guía son:

¿Es la pendiente de la CRE un indicador adelantado fiable y consistente de las recesiones económicas?

Utilizando los datos de la figura 5, los alumnos crean la Tabla 1, que examina la capacidad predictiva de la pendiente de la CRE de EE.UU. Los resultados revelan que la CRE tiende a aplanarse o invertirse antes de cada recesión desde 1955, lo que pone de manifiesto su efectividad como indicador de pronto aviso.

Sin embargo, no todas las recesiones en EE.UU. fueron precedidas por una inversión de la curva de rendimientos. Por ejemplo, en las recesiones de 1957 y 1960 no hubo inversión, aunque se observó un aplanamiento previo. De las diez recesiones registradas, la inversión de la curva anticipó siete, lo que representa una tasa de acierto del 70%. Este porcentaje es muy significativo, considerando la complejidad

inherente a las predicciones económicas. La anticipación de las inversiones osciló entre dos trimestres, como en la crisis del petróleo de 1973, y cuatro trimestres, como en la recesión de 1980 y la crisis financiera de 2008. En promedio, la inversión de la curva se produjo algo más de tres trimestres antes del inicio de las recesiones, consolidándose como un valioso indicador adelantado.

Igualmente, el aplanamiento de la CRE, definido como una reducción del diferencial entre las tasas de interés a largo y corto plazo por debajo del 0,25%, actúa como una señal temprana que a menudo precede a la inversión de la curva. Dada la estrechez de este margen, parece razonable asumir que sea absorbido por los costes de transacción y las fricciones del mercado, lo que resulta en un aplanamiento efectivo de la CRE. Desde 1955, la curva ha mostrado una consistencia notable al aplanarse o invertirse antes de cada recesión. Esto sugiere que, si bien la inversión de la curva es una señal poderosa, su capacidad predictiva aumenta al considerar también los episodios de aplanamiento. La combinación de ambas señales ofrece una herramienta más consistente para detectar el deterioro de las condiciones económicas antes de que se materialicen en una recesión.

Tabla 1. Anticipación de las recesiones en EE.UU.: Inversiones y aplanamientos de la curva de rendimientos (1955-2024)

Recesión	Fecha inicio	Duración recesión (meses)	Meses de antelación de la inversión de la CRE	Meses de antelación del aplanamiento/inversión de la CRE
Recesión de Eisenhower	septiembre 1957	8	Sin inversión	7
Recesión de 1960-1961	mayo 1960	10	Sin inversión	5
Recesión de los 70	enero 1970	11	12	12
Crisis del petróleo	diciembre 1973	16	6	6

Fuente: elaboración propia con FRED®

Tabla 1. Anticipación de las recesiones en EE.UU.: Inversiones y aplanamientos de la curva de rendimientos (1955-2024) (continuación)

Recesión	Fecha inicio	Duración recesión (meses)	Meses de antelación de la inversión de la CRE	Meses de antelación del aplanamiento/inversión de la CRE
Primera recesión de Volcker	febrero 1980	6	12	12
Segunda recesión de Volcker	agosto 1981	16	9	10
Crisis del Golfo	agosto 1990	8	Sin inversión	12
Crisis dot.com	abril 2001	8	8	9
Crisis subprime	enero 2008	18	12	12
Recesión del COVID-19	marzo 2020	2	9	12
Fiabilidad de la CRE como indicador adelantado			70%	100%

Fuente: elaboración propia con FRED®

¿Es la inversión de la curva de rendimientos resultado de un deterioro de las expectativas o responde a ajustes de política monetaria? ¿Cuál de los dos efectos tiende a prevalecer?

La Figura 6 muestra la evolución de los rendimientos a corto y largo plazo de la deuda pública de EE.UU., destacando que la CRE se invierte en los meses previos a siete de las diez recesiones analizadas. Este patrón recurrente se asocia con aumentos del TEFF, herramienta clave de política monetaria utilizada por la Fed para controlar la inflación y corregir otros desequilibrios económicos (burbujas de precios, desaceleración económica...). Mientras los tipos a corto plazo dependen de las políticas de la Fed, los rendimientos a largo reflejan en gran medida las expectativas del mercado sobre crecimiento e inflación. Esta discrepancia implica que las decisiones de política monetaria, especialmente los aumentos del TEFF, juegan un papel clave en los aplanamientos o inversiones de la CRE (Figura 6), dada su capacidad para alterar los costes de los fondos a corto plazo. En este sentido, Griggs y Murphy (2021) sostienen que las intervenciones de la Fed no solo impactan en la dinámica de los tipos a corto plazo, sino también en la estructura de la curva de rendimientos.

Figura 6. Inversiones de la curva de rendimientos; ¿deterioro de las expectativas o ajustes de política monetaria?



Fuente: elaboración propia con datos de FRED®

La interacción entre la política monetaria y las expectativas del mercado destaca la influencia predominante de la Fed en la pendiente de la CRE. Un aplanamiento o inversión de la curva refleja la tensión entre las medidas de restricción monetaria y la anticipación de una desaceleración económica. Como muestra la Figura 6, las inversiones de la CRE suelen ser impulsadas por ajustes en la política monetaria, especialmente elevaciones en el TEFF para contener la inflación o moderar una economía sobrecalentada. Estas intervenciones elevan los tipos a corto plazo de manera más rápida y pronunciada que los rendimientos a largo, que permanecen anclados por las expectativas de un crecimiento económico débil o la posibilidad de una recesión. De hecho, las tasas a largo plazo no registran reducciones significativas hasta que la recesión ya está en curso.

RESULTADOS/CONCLUSIÓN

El Capítulo 7 del Libro Blanco de la ANECA sobre los Grados en Economía y Empresa destaca competencias clave que integran teoría con práctica profesional, como la búsqueda eficiente de información relevante, la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en situaciones reales, y la comunicación rigurosa, persuasiva y eficaz de resultados. En este contexto, se propone un método innovador que combina la visualización y el análisis de datos con estrategias de aprendizaje activo y el modelo de aula invertida.

La Tabla 2 compara los métodos tradicionales con esta metodología, destacando cómo el trabajo con datos reales y los procesos de aprendizaje activo estimulan las habilidades analíticas, el pensamiento crítico y reflexivo y la toma de decisiones

informadas. Además, fomentan las competencias de alfabetización visual y la capacidad de diagnosticar problemas reales a partir de evidencias empíricas.

Tabla 2. Metodologías de enseñanza tradicionales frente al método propuesto

Competencia	Métodos de Enseñanza Tradicionales	Métodos Innovadores de Aprendizaje
Habilidades de análisis de datos	Interacción limitada con datos reales; enfoque basado en teoría.	Trabajo activo con datos reales; fomento de habilidades de análisis de datos.
Aplicación a escenarios reales	Ejemplos teóricos; aplicación limitada al mundo real.	Uso de datos contemporáneos para analizar problemas reales.
Diagnósticos económicos	Análisis básico; escaso desarrollo del pensamiento crítico.	Análisis profundo con conclusiones basadas en escenarios y datos reales.
Retención de conocimientos	Memorización mecánica; baja retención de conocimientos.	Aprendizaje experiencial; mayor retención de conceptos.
Habilidades de comunicación	Poca atención a la redacción de informes y al debate; evaluación mediante exámenes escritos.	Enfoque en la redacción de informes y en las discusiones orales en clase.
Aprendizaje autónomo	Método centrado en el docente; aprendizaje pasivo.	Enfoque centrado en el estudiante: aprendizaje activo y autónomo.
Interacción con materiales	Recepción pasiva de la información.	Exploración activa e interacción directa con materiales y datos.

Fuente: elaboración propia

Partiendo de la información contenida en esta tabla, el método propuesto se enfoca en:

a. Mejorar las competencias de visualización y análisis de datos. Los estudiantes adquieren habilidades en minería, interpretación y presentación de datos, lo que fomenta su autonomía analítica.

b. Aplicar los conocimientos teóricos a escenarios reales. El análisis de datos reales y contemporáneos permite a los estudiantes abordar problemas económicos actuales, lo que fortalece la comprensión de los modelos teóricos y su aplicación práctica, y estimula un aprendizaje más contextualizado y dinámico.

c. Elaborar diagnósticos complejos. A diferencia de los métodos tradicionales, el análisis de datos estimula la capacidad de extraer conclusiones basadas en evidencias y de comunicar análisis rigurosos de manera eficaz.

d. Potenciar la retención del conocimiento. La combinación de visualización y análisis de datos con el modelo de aula invertida, ayuda a internalizar y retener conceptos más allá de la memorización. En este sentido, el enfoque propuesto promueve un aprendizaje experiencial, reforzando la comprensión a largo plazo mediante la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

e. Impulsar las habilidades de comunicación. La elaboración de informes y la participación en debates, estimulan la capacidad de articular ideas complejas de

forma clara, estructurada y persuasiva. A diferencia de los métodos tradicionales, que priorizan los exámenes escritos, esta estrategia fomenta un aprendizaje dinámico e interactivo, centrado en la retroalimentación continua, que mejora la capacidad para argumentar y defender puntos de vista con coherencia y precisión.

f. Fomentar el aprendizaje autónomo. Mediante la exploración activa e independiente y la participación en discusiones significativas, la metodología propuesta promueve una dinámica de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, impulsando su capacidad para resolver problemas de manera autónoma y tomar decisiones informadas.

REFERENCIAS

- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Commissioned by Adobe Systems Pty Ltd, Australia.
- Barreto, H. (2013). *Macro data with the FRED Excel add-in*. Chicago: DePaul University Economics, Working Papers Series.
- Croushore, D. y Kazemi, H. (2019). Teaching courses in macroeconomics and monetary policy with Bloomberg Analytics. *The Journal of Economic Education*, 50(2), 108–128.
- Cwik, P. (2005). The inverted yield curve and the economic downturn. *New Perspectives on Political Economy*, 1(1), 1–37.
- Fortanet, C., González, C., Mira, E., y López, J. (2013). Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. En M. T. Tortosa et al. (Eds.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 1151–1162). Universidad Alicante.
- Griggs, R. y Murphy, R. (2021). The inverted yield curve, Austrian Business Cycle Theory, and the true money supply. *The Quarterly Journal of Austrian Economics*, 24(4), 523–541.
- Hasse, J.B. y Lajaunie, Q. (2022). Does the yield curve signal recessions? New evidence from an international panel data analysis. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 84, 9–22.
- Ihrig, J. y Wolla, S. (2022). How does the Fed use its monetary policy tools to influence the economy? *Page One Economics*. 2 de mayo.
- Ihrig, J., Kliesen, K., y Wolla, S. (2023). The rise (and fall) of inflation during the early 2020s. *Page One Economics*. 25 de agosto.
- Ihrig, J., Weinbach, G., y Wolla, S. (2021). Teaching the linkage between banks and the Fed: R.I.P. money multiplier. *Page One Economics*. 17 de septiembre.
- Jensen, E. (2008). *Brain Based Learning: The New Science of Teaching and Training*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kazemi, H. (2015). Using Bloomberg real-time data and analytics to teach economics and finance. *Journal of Economics and Finance*, 14(1), 79–93.
- Krugman, P. (2008). The yield curve. *New York Times*. 27 de diciembre. Recuperado de <https://nyti.ms/2SCAjed>
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall Series in Educational Innovation. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Méndez-Carbajo, D. (2015). Visualizing data and the online FRED database. *Journal of Economic Education*, 46(4), 420–429.

Méndez-Carbajo, D. (2019). Active learning with FRED data. *Journal of Economic Education*, 51(1), 87–94.

Patel, D. y Saunoris, J. (2016). Using the FRED Excel-based application to improve learning outcomes in economic courses: From student to practitioner. *Journal of Economics and Finance Education*, 15(2), 37–49.

Sokoloff, D. y Thornton, R. (1997). Using interactive lecture demonstrations to create an active learning environment. *Physics Teacher*, 35(6), 340–347.

Staveley-O'Carroll, J. (2018). Integrating graphing assignments into a money and banking course using FRED. *Journal of Economic Education*, 49, 72–90.

Suiter, M. y Taylor, K. (2016). Resources for economic educators from the Federal Reserve Bank of St. Louis. *Journal of Economic Education*, 47(1), 71–75.

Wolla, S. (2019). A new frontier: Monetary policy with ample reserves. *Page One Economics*. 3 de marzo.

Wolla, S., Peneva, E., y Ihrig, J. (2021). Inflation expectations, the Phillips curve, and the Fed's dual mandate. *Page One Economics*. 15 de julio.

CAPÍTULO 30

IMPACTO DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES INNOVADORAS EN LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN CONTEXTOS ACADÉMICOS DIVERSOS

NOELIA GONZALO HEVIA, ALBA ROSA ARAUJO ABREU, RAFAEL JAÉN POZO,
Y SARA BERMEJO OLIVAS
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

La innovación docente se ha convertido en un pilar fundamental en el ámbito educativo contemporáneo, especialmente en la educación superior, donde las demandas del mercado laboral y los cambios tecnológicos han impulsado la necesidad de transformar las metodologías tradicionales de enseñanza. En este contexto, el alumno ha pasado a ocupar un rol central como motor de estos cambios, dado que las instituciones educativas buscan adaptarse a sus necesidades, estilos de aprendizaje y expectativas. El enfoque centrado en el alumno, que aboga por la participación activa en su proceso de aprendizaje, se ha consolidado como una estrategia clave para incrementar la efectividad pedagógica y la satisfacción académica (Fullan y Langworthy, 2014; Hattie, 2023).

Este cambio de paradigma en la enseñanza se alinea con los principios del constructivismo, una corriente pedagógica que sostiene que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en la construcción de su propio conocimiento (Bruner, 1960). Las metodologías innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo, la gamificación y la flipped classroom (aula invertida), han demostrado ser efectivas en este sentido, ya que promueven la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en escenarios que simulan situaciones reales (Bergmann y Sams, 2012; Bishop y Verleger, 2019; Prince, 2004). Estas metodologías han tenido en la última década una implementación progresiva, tanto en las universidades españolas como las europeas, y son vistas como una herramienta que además de mejorar el rendimiento académico podría actuar sobre la motivación y satisfacción de los estudiantes, elementos cruciales para su éxito académico y desarrollo personal (Biggs y Tang, 2011; López-Luján y Pérez-Ríos, 2021; Rodríguez y Castillo, 2022).

Dentro de este marco, el presente estudio pone especial énfasis en la satisfacción del alumno como una medida del éxito de las estrategias de innovación docente. En la educación superior, la satisfacción estudiantil ha sido ampliamente reconocida como

un indicador clave de la calidad educativa (Delaney, 2010; Harvey, 2003). Las experiencias de los estudiantes en el aula, sus percepciones sobre la utilidad y relevancia de las metodologías empleadas, y su nivel de implicación en el proceso de aprendizaje son factores que influyen directamente en sus resultados académicos, su permanencia en el sistema educativo y su posterior inserción laboral (Elliott y Shin, 2002). Por ello, la investigación en innovación docente no puede desvincularse de un análisis profundo del impacto que las nuevas metodologías tienen sobre la experiencia del estudiante (Mendaña-Cuervo, Remo-Díez, y López-González, 2023).

Un factor de creciente relevancia en el ámbito educativo es la impartición de programas en inglés, que ha adquirido protagonismo como una herramienta esencial en la globalización del conocimiento. En España, la oferta de titulaciones bilingües ha crecido de manera significativa en los últimos años, impulsada por la demanda de un mercado laboral que valora la competencia lingüística en inglés, considerada la lengua franca en la mayoría de los sectores profesionales (Doiz, Lasagabaster, y Sierra, 2013; Jenkins, Baker, y Dewey, 2018). Esta tendencia ha generado una transformación en los planes de estudio, especialmente en universidades que ofrecen programas simultáneamente en castellano y en inglés. Estas titulaciones no solo buscan mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también ofrecen una inmersión en metodologías docentes que, en algunos casos, se alinean más con los enfoques educativos anglosajones, conocidos por fomentar el aprendizaje activo y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula (Ball y Lindsay, 2013; Coyle, Hood, y Marsh, 2010; Mendaña-Cuervo, Remo-Díez, y López-González, 2023).

La incorporación de programas en lengua inglesa en la educación superior plantea una pregunta relevante: ¿existen diferencias significativas entre las metodologías innovadoras utilizadas en los grados bilingües y aquellos impartidos exclusivamente en castellano? Específicamente, ¿los planes de estudio bilingües tienden a incorporar más actividades de aprendizaje activo y colaborativo, o bien se alinean con enfoques más tradicionales? Estas cuestiones son de particular importancia dado que los sistemas educativos anglosajones, especialmente en Estados Unidos y el Reino Unido, se han destacado históricamente por integrar metodologías que promueven una mayor autonomía del estudiante, la interdisciplinariedad y la aplicación práctica de conocimientos teóricos (Gibbs y Coffey, 2004; Martínez y Fernández, 2023), características que muchas veces contrastan con los enfoques más teóricos y estructurados que aún prevalecen en algunas universidades españolas (Olmos y Torres, 2009).

A medida que las universidades españolas continúan adoptando modelos de enseñanza en lengua inglesa, es crucial analizar cómo esta transformación afecta no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también la implementación de

innovaciones docentes. Este estudio, por tanto, no solo se centra en evaluar la satisfacción de los estudiantes con respecto a las metodologías activas utilizadas en el aula, sino también en explorar si existe una relación entre el idioma en que se imparte la titulación y la cantidad de innovaciones docentes experimentadas. Las dos preguntas centrales que guían este análisis son: por un lado, si los grados impartidos en inglés en España están adoptando, de forma sistemática, enfoques metodológicos más cercanos a los modelos educativos anglosajones, y si ello se refleja en una mayor satisfacción académica entre los estudiantes. Y por otra, si existe algún tipo de relación entre las metodologías utilizadas y el número de estas en la satisfacción del estudiante.

Por tanto, este capítulo se propone abordar la cuestión del impacto de las metodologías innovadoras desde una perspectiva comparativa, analizando variables clave como el género, la edad, el nivel académico y el idioma en el que se imparte la titulación.

Se espera que los hallazgos de este estudio proporcionen una comprensión más amplia sobre cómo los planes de estudios, tanto en programas en inglés como en castellano, están integrando la innovación docente y cómo estas diferencias pueden influir en la experiencia educativa de los estudiantes en la educación superior.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para evaluar el impacto de las metodologías innovadoras en la satisfacción académica de los estudiantes, se adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-comparativo. Este tipo de metodología permite analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con diversas variables demográficas y académicas, como el género, la edad, el grado académico y el idioma en el que se imparte la titulación. El estudio se centra en identificar patrones de uso de metodologías activas en el aula y medir su relación con los niveles de satisfacción estudiantil.

El estudio se diseñó con una estructura transversal, es decir, los datos fueron recolectados en un único momento temporal a través de encuestas aplicadas a estudiantes universitarios de varias disciplinas académicas.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 154 estudiantes matriculados en diferentes grados universitarios de una institución de educación superior en España. Los estudiantes seleccionados provenían de programas impartidos en castellano y bilingües (español-inglés). Para garantizar la representatividad de la muestra, se empleó un muestreo aleatorio estratificado, seleccionando a los participantes de

acuerdo con su programa académico, nivel de estudios e idioma en el que se imparte la titulación.

De los 154 estudiantes encuestados, un 45% estaba matriculado en programas impartidos en inglés, mientras que el 55% restante cursaba estudios en programas en castellano. En cuanto al género, la muestra estaba relativamente equilibrada, con un 53% de estudiantes mujeres y un 47% de hombres (tabla 1). Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y los 25 años, distribuyéndose principalmente en los grupos de 18-20 años (40%), 21-23 años (35%) y 24-25 años (25%).

Tabla 1. Encuestados por sexo en porcentaje

Sexo	%
Femenino	53,25
Masculino	46,75

Instrumentos

La herramienta principal de recolección de datos fue un cuestionario diseñado específicamente para este estudio. El cuestionario incluía tres secciones:

Datos demográficos. Preguntas sobre edad, género, idioma en el que se imparte el programa (siendo bilingüe la titulación cursada en lengua inglesa y no bilingüe la cursada en castellano) y nivel académico.

Metodologías docentes. Un listado de las metodologías innovadoras más utilizadas en la enseñanza superior, como el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el aula invertida, y otras técnicas interactivas. Los estudiantes indicaron cuántas y cuáles de estas metodologías habían experimentado durante su formación.

Satisfacción académica. Se utilizó una escala de Likert de 5 puntos (1 = Muy insatisfecho; 5 = Muy satisfecho) para medir el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a las metodologías utilizadas en sus clases.

Este cuestionario fue validado previamente mediante un piloto con un grupo de 30 estudiantes, lo que permitió ajustar algunas preguntas para mejorar la claridad y fiabilidad de las respuestas. La consistencia interna del cuestionario fue evaluada mediante el alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0,85, lo que indica un alto nivel de fiabilidad.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado en formato digital a través de Microsoft Forms (paquete corporativo de la Universidad). Los estudiantes recibieron el enlace a la encuesta a través del aula virtual y tuvieron una semana para completarla. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos, conforme a las normativas de protección de datos vigentes.

Una vez recolectados los datos, estos fueron procesados y analizados utilizando el software estadístico SPSS. Para evaluar las diferencias entre los grupos de estudiantes (según género, edad, grado académico e idioma en el que se cursa la titulación) en relación con la cantidad de metodologías innovadoras experimentadas, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) y pruebas post-hoc para identificar diferencias significativas entre los grupos. Adicionalmente, se empleó un análisis de regresión lineal para medir la relación entre el número de metodologías experimentadas y el nivel de satisfacción académica reportado por los estudiantes.

Análisis Estadístico

Análisis descriptivo: Se calcularon medias, desviaciones típicas y porcentajes para describir las características de la muestra y las metodologías innovadoras experimentadas por los estudiantes.

ANOVA: Se utilizó para determinar si había diferencias significativas en la cantidad de metodologías innovadoras experimentadas según las variables demográficas y académicas (género, edad, grado académico, idioma en el que se cursa la titulación). El nivel de significatividad estadística se estableció en $p < 0,05$.

Regresión lineal: Esta técnica se empleó para analizar la relación entre el número de metodologías experimentadas y el nivel de satisfacción del alumnado, evaluando si los estudiantes expuestos a un mayor número de metodologías innovadoras reportaban un mayor nivel de satisfacción.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en relación con: la cantidad de metodologías innovadoras experimentadas; las principales metodologías en relación con el idioma vehicular de la titulación (inglés o castellano); y el vínculo entre la satisfacción y las diferentes metodologías aplicadas.

Cantidad de Metodologías Innovadoras Experimentadas

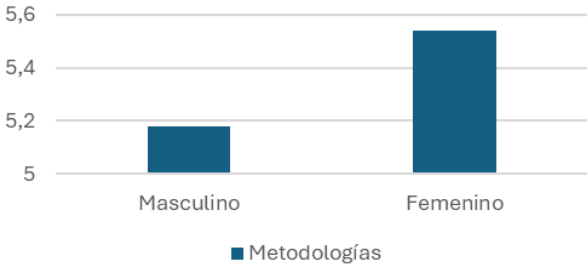
El análisis descriptivo muestra que, en promedio, los estudiantes experimentaron 5,37 metodologías innovadoras a lo largo de su formación académica. Entre las metodologías más utilizadas se encuentran el trabajo en equipo (87%), el aprendizaje basado en proyectos (74%) y la gamificación (62%). En cambio, el aula invertida, aunque presente, mostró una menor incidencia (45%).

Al segmentar los resultados según las variables demográficas y académicas, se observan ligeras diferencias en la cantidad de metodologías experimentadas:

Género

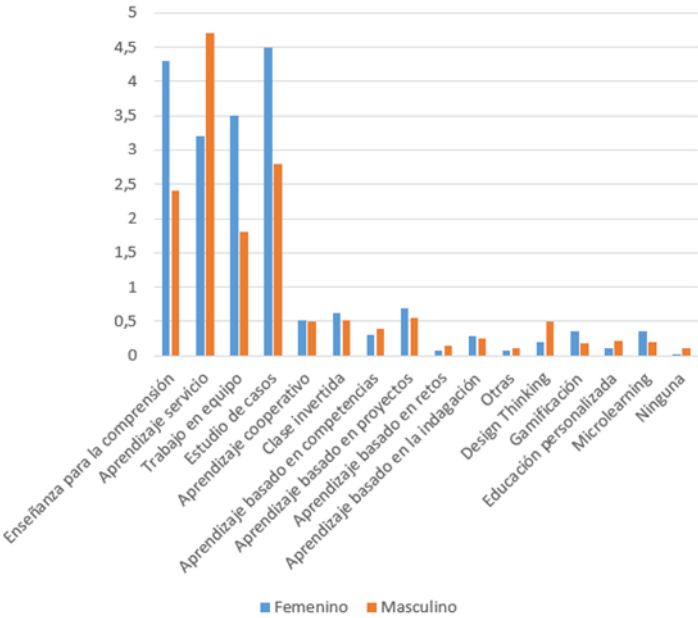
Las estudiantes mujeres experimentaron, en promedio, un mayor número de metodologías (5,54) en comparación con los estudiantes varones (5,18). Sin embargo, esta diferencia (véase Figura 1) no resultó estadísticamente significativa ($p > 0,05$).

Figura 1. Número medio de metodologías experimentadas por sexo



Además, se observa también (Figura 2) que las mujeres tendieron a tener participar en mayor medida en metodologías como la “Enseñanza para la comprensión”, el “Aprendizaje basado en proyectos” y “Gamificación”, mientras que los hombres mostraron mayor uso en “Design Thinking” y “Educación personalizada”.

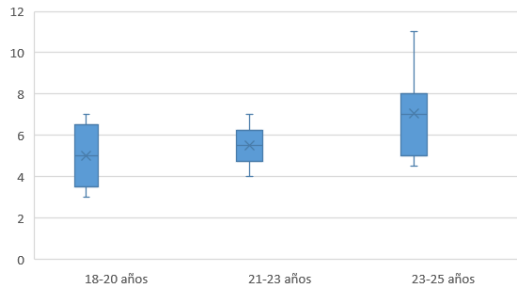
Figura 2. Porcentaje de uso de los estudiantes para cada metodología según el género



Edad

Como puede observarse en la Figura 3, el grupo de estudiantes de 23-25 años experimentó un promedio de 6,04 metodologías, en comparación con 5,23 metodologías en el grupo de 18-20 años. Aunque la diferencia es notable, no alcanzó significancia estadística ($p > 0,05$).

Figura 3. Distribución de las metodologías por grupo de edad



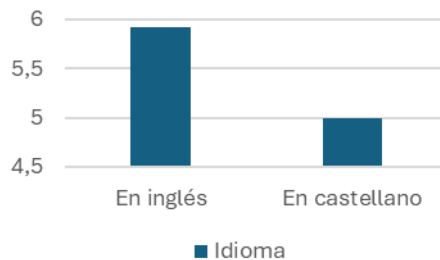
Grado académico

Los estudiantes en los últimos años de su carrera (4º curso o más) experimentaron un mayor número de metodologías (6,25) en comparación con aquellos en los primeros cursos (4,98). Este resultado muestra una tendencia hacia una mayor implementación de metodologías activas en los cursos avanzados.

Programas impartidos en inglés

Tal y como recoge Figura 4, los estudiantes en programas impartidos en inglés reportaron haber experimentado más metodologías innovadoras (5,92) en comparación con aquellos en programas impartidos en castellano (5,0). Esta diferencia fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$), lo que sugiere que los programas en lengua inglesa tienden a incorporar una mayor variedad de innovaciones docentes.

Figura 4. Nº medio de metodologías en función del programa



Las metodologías más utilizadas en los programas impartidos en inglés fueron el 'Estudio de casos' y el 'Aprendizaje basado en proyectos', mientras que los programas en castellano destacaron el 'Aprendizaje cooperativo' y la 'Enseñanza para la Comprensión' (véanse Tablas 2 y 3).

Tabla 2. Principales metodologías en titulaciones impartidas en inglés

Metodología
Estudio de casos
Aprendizaje basado en proyectos
Trabajo en equipo
Clase invertida

Tabla 3. Principales metodologías en titulaciones impartidas en castellano

Metodología
Aprendizaje cooperativo
Aprendizaje basado en proyectos
Clase invertida
Enseñanza para la comprensión

Relación entre las Metodologías y la Satisfacción Académica

El análisis de regresión lineal mostró una correlación débil pero positiva entre el número de metodologías experimentadas y el nivel de satisfacción académica ($r = 0,11$). Esto indica que, aunque el uso de metodologías innovadoras puede influir en la satisfacción de los estudiantes, el efecto no es fuerte. No obstante, del análisis realizado se desprenden algunas relaciones interesantes:

Trabajo en equipo

Esta metodología fue la que presentó mayores niveles de satisfacción entre los estudiantes, con una media de satisfacción de 4,3 sobre 5. Los estudiantes destacaron que la colaboración en equipo les permitió desarrollar habilidades interpersonales y resolver problemas de manera conjunta, lo cual valoraron positivamente.

Aprendizaje basado en proyectos

Esta metodología también fue bien valorada por los estudiantes, con una media de satisfacción de 4,1. La posibilidad de aplicar de forma práctica los conocimientos al resolver problemas complejos recibe muy buena valoración por parte de los discentes.

Gamificación

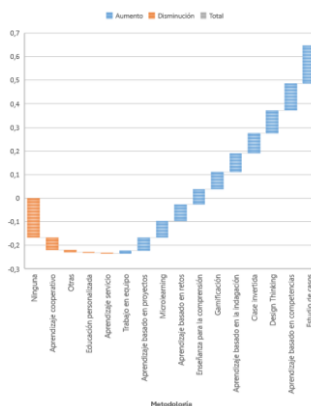
A pesar de ser una metodología popular (el 62% de los estudiantes la ha utilizado), la satisfacción con ella es menor (media de 3,8), lo que sugiere que no todos los estudiantes encuentran esta técnica igualmente efectiva para su aprendizaje.

Adicionalmente, el análisis muestra que el Estudio de casos tiene la mayor correlación positiva con la satisfacción estudiantil, mientras que la ausencia de metodologías innovadoras tiene la mayor correlación negativa. Como puede observarse en la Tabla 4 y la Figura 5:

Tabla 4. Correlación entre el uso de metodologías y la satisfacción de los estudiantes

	¿Cómo fue tu experiencia con estas metodologías?
Estudio de casos	0,1589
Aprendizaje basado en competencias	0,1159
Design thinking	0,0952
Clase invertida	0,0869
Aprendizaje basado en la indagación	0,0777
Gamificación	0,0734
Enseñanza para la comprensión	0,0719
Aprendizaje Basado en Retos	0,0717
Microlearning	0,0686
Aprendizaje basado en proyectos	0,0573
Aprendizaje servicio	0,0550
Trabajo en equipo	0,0103
Educación personalizada	-0,0023
Enseñanza para la Comprensión	-0,0082
Otras	-0,0094
Aprendizaje cooperativo	-0,0521
Aprendizaje Servicio	-0,0566
Aprendizaje Basado en Competencias	-0,1369
Ninguna	-0,1679

Figura 5. Correlación entre el uso de metodologías y la satisfacción estudiantil



De los resultados extraídos en la Tabla 4 podemos clasificar las metodologías en 3 grandes grupos:

Metodologías que tienen un impacto positivo en la satisfacción estudiantil

Estudio de casos es la metodología con la mayor correlación positiva con la satisfacción de los estudiantes. Esto indica que los estudiantes que han trabajado con esta metodología reportaron una mejor experiencia y mayor satisfacción. Esto sugiere que los enfoques que fomentan el análisis práctico y la resolución de problemas basados en situaciones reales resultan atractivos y útiles para los estudiantes.

Aprendizaje basado en competencias y Design Thinking muestran también correlaciones positivas significativas. Lo que refuerza la idea de que metodologías que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y creativas, y que están orientadas a la resolución de problemas, tienden a incrementar su satisfacción.

Metodologías que tienen un impacto neutro o débilmente positivo

Aprendizaje servicio, Trabajo en equipo, y Aprendizaje basado en proyectos tienen correlaciones positivas, aunque más moderadas. Estas metodologías, aunque efectivas, pueden no ser percibidas como esenciales para la satisfacción general de los estudiantes, o su efectividad depende mucho de cómo se implementan.

Metodologías con correlación negativa

Ninguna (=inexistencia de uso de metodología innovadora): Los estudiantes que no experimentaron ninguna metodología innovadora reportaron una menor satisfacción académica, lo cual es coherente con la literatura educativa que señala la importancia de utilizar enfoques activos y participativos en el aula para mejorar la experiencia de aprendizaje.

Aprendizaje cooperativo y otras también presentan correlaciones negativas, aunque menos pronunciadas que "Ninguna". Esto podría guardar relación, no tanto con la metodología en sí, sino con la forma en que estas metodologías fueron implementadas. Lo que sugiere que pueden ser percibidas como menos efectivas en ciertos casos o mal ajustadas a las expectativas de los estudiantes.

En resumen, la variedad y calidad de las metodologías activas empleadas parecen tener un impacto importante en la satisfacción estudiantil. Las metodologías que fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y el trabajo práctico son las que obtienen mejores valoraciones. Sin embargo, no se trata solo de utilizar más metodologías, sino de implementarlas adecuadamente para que se ajusten a las expectativas y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la falta de innovación docente (o la ausencia de metodologías activas) está claramente relacionada con menores niveles de satisfacción, lo que

refuerza la importancia de seguir promoviendo enfoques pedagógicos innovadores en la educación superior.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El presente estudio pretende presentar una visión amplia y detallada sobre el impacto de las metodologías innovadoras en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios, considerando además el factor del idioma en el que se imparte el programa de estudios. Los resultados destacan varias conclusiones clave que aportan al campo de la investigación en innovación docente:

La centralidad del alumno en la innovación educativa

Los estudiantes, como actores activos en su proceso de aprendizaje, perciben de manera positiva las metodologías innovadoras, especialmente aquellas que promueven la colaboración, el trabajo práctico y la autonomía. Este hallazgo refuerza lo postulado por estudios previos que indican que las metodologías centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos (Green y Harrington, 2020) y el trabajo en equipo, contribuyen a mejorar no solo la adquisición de competencias específicas, sino también la motivación y satisfacción académica (Biggs y Tang, 2011; Prince, 2004).

Diferencias en la implementación de metodologías según el contexto académico

Aunque las diferencias entre géneros y grupos de edad no fueron estadísticamente significativas en cuanto a la cantidad de metodologías experimentadas, se observó una tendencia hacia una mayor implementación de metodologías activas en los cursos superiores. Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan que los estudiantes de niveles más avanzados tienden a beneficiarse más de metodologías activas debido a la madurez en su proceso de aprendizaje y la necesidad de aplicar conocimientos en situaciones más complejas (Kuh, 2009).

Impacto del idioma en el que se imparte la titulación en la innovación docente

Uno de los hallazgos más destacados del estudio es la significativa diferencia en el número de metodologías innovadoras experimentadas por los estudiantes de programas en inglés en comparación con los programas impartidos en castellano. Esto sugiere que los programas ingleses tienden a adoptar enfoques más cercanos a los modelos educativos anglosajones, caracterizados por un mayor énfasis en el aprendizaje activo y colaborativo, lo que coincide con los resultados de investigaciones previas sobre el uso de metodologías activas en programas de

educación bilingüe (Ball y Lindsay, 2013; Doiz, Lasagabaster, y Sierra, 2013; González-Mora y Del Valle, 2023).

Satisfacción académica y número de metodologías experimentadas

Aunque la relación entre el número de metodologías innovadoras y la satisfacción académica fue débilmente positiva, los resultados indican que no es tanto la cantidad de metodologías lo que impacta en la satisfacción, sino la calidad y relevancia percibida de las mismas. Las metodologías que fomentan la colaboración y la resolución práctica de problemas, como el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en proyectos, fueron las que obtuvieron los mayores niveles de satisfacción, un hallazgo consistente con estudios que destacan la importancia de las metodologías activas para promover la satisfacción y el rendimiento académico (Bergmann y Sams, 2012; Hattie, 2023).

La necesidad de un enfoque más integral en la innovación docente

A pesar de los avances en la implementación de metodologías innovadoras, el estudio sugiere que existe margen para una integración más sistemática y transversal de estas técnicas a lo largo de todos los niveles y áreas del currículum académico. Este hallazgo está en línea con las recomendaciones de autores que abogan por un enfoque más amplio y coherente en la adopción de metodologías innovadoras en la educación superior (Fullan y Langworthy, 2014; González y Peña, 2023). Además, la expansión de los programas bilingües representa una oportunidad para seguir adoptando enfoques pedagógicos más activos y colaborativos, no solo en términos de aprendizaje del idioma, sino también en la forma de enseñar contenidos especializados.

Líneas futuras de investigación

Este estudio, si bien ofrece una comprensión valiosa sobre el impacto de las metodologías innovadoras en la satisfacción estudiantil, abre varias líneas futuras de investigación. Sería interesante explorar en mayor profundidad las diferencias en la implementación de estas metodologías entre distintos tipos de instituciones y áreas académicas, así como analizar el impacto a largo plazo de estas innovaciones en el rendimiento académico y la empleabilidad de los egresados. Investigaciones cualitativas también podrían proporcionar una visión más detallada sobre las experiencias individuales de los estudiantes con las metodologías innovadoras y cómo estas influyen en su motivación y compromiso (García y Fernández, 2023; Gibbs y Coffey, 2004).

La innovación docente sigue siendo un factor clave para el desarrollo de una educación superior que responda a las demandas actuales del entorno profesional y social. Los estudiantes, como núcleo central de este proceso, valoran positivamente

las metodologías que les permiten ser protagonistas de su aprendizaje, en especial aquellas que promueven la interacción, la aplicación práctica y el trabajo colaborativo. Por lo que la implementación de metodologías activas y creativas es clave para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Limitaciones

Aunque el estudio proporciona información valiosa sobre las percepciones de los estudiantes en relación con las metodologías innovadoras, existen ciertas limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad definitivas entre las metodologías utilizadas y la satisfacción académica. Además, la muestra estuvo limitada a una sola universidad, lo que podría restringir la generalización de los resultados a otros contextos universitarios. Finalmente, dado que el cuestionario fue autoadministrado, las respuestas pueden estar sujetas a sesgos de deseabilidad social, donde los estudiantes podrían haber proporcionado respuestas que consideran más aceptables o esperadas.

REFERENCIAS

- Ball, P. y Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education: Learning from a specific context. *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, 44-61.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bishop, J.L. y Verleger, M.A. (2019). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE Computers in Education Journal*, 6(2), 1-18.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Delaney, A.M. (2010). *Designing an effective course and assessing student learning*. Sage.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2013). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Multilingual Matters.
- Elliott, K.M. y Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- García, P. y Fernández, L. (2023). Variability in the adoption of active methodologies across academic fields: Implications for student experience and employability. *Journal of Higher Education Research*, 12(2), 123-137. doi: 10.5678/jher.2023.123
- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.

González, M. y Peña, R. (2023). Towards a more systematic integration of innovative methodologies across academic curricula: Challenges and opportunities in higher education. *Journal of Educational Innovation*, 29(1), 45-58. doi: 10.5678/jei.2023.45

González-Mora, M. y del Valle, R. (2023). Comparative study of active learning methodologies in bilingual education programs: The influence of Anglo-Saxon educational models. *Journal of Applied Educational Research*, 11(3), 215-230. doi: 10.1234/jaer.2023.215

Green, C. y Harrington, C. (2020). *Student-centered learning: In principle and in practice*. Michigan Virtual University. Recuperado de <https://michiganvirtual.org/resources/student-centered-learning-in-principle-and-in-practice/>

Harvey, L. (2003). Student feedback [1]. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.

Jenkins, J., Baker, W., y Dewey, M. (2018). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. Routledge.

Kuh, G.D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.

López-Luján, E. y Pérez-Ríos, M. (2021). Active methodologies in European and Spanish universities: A shift towards experiential learning and student-centered approaches. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 245-260. doi: 10.12973/eu-jer.10.3.245

Martínez, C. y Fernández, L. (2023). Active learning methodologies in Anglo-Saxon education systems: Implications for autonomy, interdisciplinarity, and practical application. *Journal of Comparative Education*, 18(2), 112-126. doi: 10.1234/jce.2023.112

Mendaña-Cuervo, C., Remo-Díez, N., y López-González, E. (2023). The impact of flipped classrooms and digital resources on student engagement and employability: A qualitative approach. *South Florida Journal of Development*, 4(6), 2565-2579. doi: 10.1234/sfjd.2023.2565

Olmos, P. y Torres, P. (2009). La incorporación de las TIC en la universidad española: Un análisis comparado. *Revista de Educación*, (349), 235-258.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Rodríguez, A. y Castillo, M. (2022). The role of gamification and participatory methodologies in enhancing student motivation and academic engagement. *International Journal of Educational Technology*, 15(4), 320-335. doi: 10.1234/ijet.2022.320

CAPÍTULO 31

INTEGRACIÓN DE CHATGPT EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE EN EL AULA

MARÍA RUIZ ESTÉVEZ
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, hemos sido testigos de cómo la digitalización ha permeado casi todos los sectores de nuestra sociedad, transformando nuestra manera de comunicarnos, disfrutar del ocio o trabajar. Esta tendencia se intensificó significativamente a raíz de la pandemia de la COVID-19, ya que muchos sectores se vieron forzados a incorporar nuevas tecnologías para adaptarse a la situación que estábamos atravesando. En el ámbito educativo, los docentes llevan años utilizando las TIC para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso de herramientas digitales como Moodle y el empleo de internet en el aula hace tiempo que son ya prácticas habituales. No obstante, la pandemia aceleró forzosamente la digitalización, llevándola un paso más allá. Obligó a una transición forzada hacia la enseñanza online y a la implementación de plataformas para la realización de exámenes en un entorno virtual. Este cambio sin precedentes puso de manifiesto la adaptabilidad de los docentes, quienes demostraron una notable capacidad para ajustar sus metodologías a esta nueva realidad. Además, este proceso ha tenido un efecto duradero, ya que ha permitido la incorporación permanente de ciertas prácticas digitales en el ámbito educativo.

En este contexto de transformación digital acelerada, la inteligencia artificial ha emergido como un actor clave. En los últimos años, hemos presenciado como la inteligencia artificial generativa ha irrumpido en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida, lo que ha suscitado debates de diversa índole en torno a su utilidad y conveniencia. La inteligencia artificial generativa comprende el conjunto de métodos y aplicaciones capaces de generar contenido original con características prácticamente indistinguibles de las que produciría un humano podría crear (Casar, 2023). Para ello, esta tecnología usa un método de aprendizaje profundo. Mediante el análisis exhaustivo de una gran cantidad de información, identifica patrones y relaciones significativas. Así, asimila información proveniente de textos, imágenes, vídeos y voz para crear contenido nuevo y único a partir de lo que ha aprendido (Martínez, 2023).

Las Inteligencias Artificiales Generativas (IAG) pueden clasificarse en diferentes tipos, dependiendo de su capacidad o funcionalidad. De esta forma, podemos

identificar IAg especializadas en la generación de texto, imágenes o videos, cada una de ellas capaz de producir contenido específico en respuesta a una solicitud determinada, normalmente formulada en formato texto. Asimismo, también existen y están en desarrollo las IAg multimodales, que tienen la capacidad de combinar diferentes formas de entrada y salida.

En el ámbito de las IAg de texto, ChatGPT se destaca por su amplio reconocimiento. Se trata de un producto de OpenAI, que utiliza un modelo de lenguaje predictivo conocido como 'Generative Pre-trained Transformer' (GPT). Este modelo permite a ChatGPT generar texto de manera coherente y relevante en conversaciones tipo chat con seres humanos (Ribera y Díaz, 2024). Asimismo, sus funciones trascienden la mera imitación de una conversación, permitiéndole crear obras originales como poemas, canciones o novelas, lo que plantea problemas significativos en relación con la autoría y la propiedad intelectual. Sin embargo, esta inteligencia no es la única capaz de llevar a cabo estas funciones, ya que existen competidores notables como Copilot, una IA que Microsoft ha integrado en su motor de búsqueda Bing, o Gemini, modelo multimodal desarrollado por Google, entre otros.

Ante la existencia de herramientas como ChatGPT que generan contenido de manera automática, los docentes nos enfrentamos a cuestiones prácticas que nos obligan a reconsiderar nuestra metodología de enseñanza y las estrategias de evaluación. Resulta innegable que la inteligencia artificial está al alcance de todos, y no se requiere ser un experto en la materia para aprovechar herramientas como ChatGPT en nuestras actividades diarias. Podemos utilizarla para responder correos electrónicos, resolver dudas sobre temas específicos o incluso solicitarle que elabore un trabajo académico. Por esta razón, una de las principales inquietudes de los docentes en torno a la IA, es cómo garantizar que el trabajo presentado por el alumno es realmente un reflejo de su conocimiento y habilidades y no simplemente el producto de un algoritmo inteligente.

Con la irrupción de la IAg muchos docentes se sienten desafiados y la observan con recelo. No obstante, no podemos ignorar su presencia e impacto en el sector de la educación. Nuestros alumnos enfrentan una realidad en la que la IA está presente su cotidianidad, lo que incluye su proceso de aprendizaje en su etapa académica y también en su futura carrera profesional. Como docentes, en vez de resistirnos debemos adaptarnos a este nuevo escenario y transformar la IA en una aliada para la enseñanza y el aprendizaje. Debemos dejar de verla como un obstáculo a superar. Esto implica modificar nuestras estrategias de evaluación para que no reflejen únicamente el conocimiento teórico o el resultado final, sino también el proceso y la capacidad del estudiante de aplicar su conocimiento, incluyendo el uso de la IA.

En este contexto, focalizado en la enseñanza del Derecho civil, se propone el uso de la inteligencia artificial generativa de texto, específicamente el ChatGPT como método docente.

Hipótesis de la investigación teórica o revisión sistemática

En la actualidad, los estudiantes universitarios pertenecen a la generación digital, cuya vida cotidiana está intrínsecamente ligada al uso de internet y la tecnología. Estamos viviendo una revolución tecnológica que integra diversas tecnologías avanzadas: inteligencia artificial, robótica, impresión 3D, algoritmos, biotecnología, aprendizaje automático, mapas genéticos, entre otras (López, 2024).

Si reflexionamos acerca de los hábitos y competencias de esta generación, debemos tener presente que se han desarrollado en un escenario caracterizado por la conexión a internet, las redes sociales y la telefonía móvil. El ámbito educativo no escapa de esta realidad, y los alumnos han internalizado la tecnología como un recurso omnipresente en su proceso formativo (Castillejos, 2022).

Desde el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022, su uso se ha extendido ampliamente entre los estudiantes universitarios. ChatGPT se ha convertido en una herramienta valiosa para el aprendizaje individual, permitiendo a los alumnos sintetizar apuntes, elaborar esquemas del contenido de las asignaturas o incluso crear horarios de estudio. La educación experimenta cambios constantes, impulsados por la evolución tecnológica y las demandas de una sociedad cada vez más digitalizada.

En la actualidad, el reto que afrontamos los docentes de educación superior es la integración efectiva de herramientas de inteligencia artificial en las metodologías de enseñanza. La adaptación y transformación de la educación hacia la sociedad digital es un proceso que presenta desafíos, pero también oportunidades. La IA, como aliada, puede potenciar el aprendizaje, personalizar la experiencia educativa y fomentar habilidades creativas. Se trata de un proceso que presenta incertidumbres, pero también puede ser ilusionante (Área-Moreira, 2021).

En este contexto, surge una hipótesis para la investigación docente: ¿Puede el uso de ChatGPT en la enseñanza de las clases de Derecho Civil mejorar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades jurídicas por parte de los estudiantes? La respuesta a esta pregunta nos permite vislumbrar un futuro donde la tecnología y la pedagogía convergen para enriquecer la formación académica y formar a los alumnos para los desafíos de un mundo digital en constante cambio.

Objetivos de la investigación: generales y específicos

Los objetivos que se pretenden conseguir a través de este sistema de aprendizaje en la formación del Derecho Civil son los siguientes:

- Adaptar la docencia de Derecho Civil integrando el uso del ChatGPT en el aula, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes una formación más práctica y personalizada.

- Evaluar la efectividad de la incorporación de ChatGPT en la enseñanza de la disciplina del Derecho Civil por medio de la realización de estudios que midan el impacto en el rendimiento y la comprensión de los contenidos de los alumnos.

- Valorar los beneficios pedagógicos derivados de la interacción de los estudiantes con esta herramienta, poniendo el foco en la mejora continua del proceso de aprendizaje y la adquisición de nuevas competencias.

- Identificar y abordar los posibles problemas prácticos que se deriven del uso del ChatGPT como método didáctico, incluyendo cuestiones técnicas y éticas.

- Perfeccionar y optimizar el uso de ChatGPT a medida que se identifiquen y solucionen los conflictos emergentes durante su utilización, con el fin de perfeccionar la estrategia educativa.

- Formar al alumnado en un uso adecuado y ético de ChatGPT en su actividad formativa.

MÉTODO

Abordar el uso del ChatGPT como herramienta docente requiere conocer su funcionamiento tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. Es fundamental comprender las capacidades y limitaciones del ChatGPT, entender cómo interpretar sus respuestas y ser conscientes de los riesgos que plantea, como la posibilidad de obtener información incorrecta, parcialmente correcta o sesgada. Por otro lado, los docentes debemos estar preparados para guiar a los alumnos en el uso responsable de esta herramienta, estableciendo pautas éticas y promoviendo su aplicación efectiva en el proceso educativo. En definitiva, la integración del ChatGPT en el aula debe ser un proceso reflexivo y bien informado para maximizar su beneficio sin comprometer la calidad del aprendizaje (Sarrazola, 2023).

La incorporación de ChatGPT en la docencia se implementará a lo largo de un semestre como instrumento complementario a las explicaciones teóricas del contenido de la asignatura. Previamente, se habrá formado al alumnado con el uso básico de esta herramienta abordando aspectos como darse de alta en ChatGPT, la correcta formulación de la petición, lo que también se denomina *prompt*, cómo responde la IA generativa a nuestra petición, y la importancia de supervisar siempre la información que nos proporciona la herramienta.

Participantes

Los estudiantes destinatarios de este sistema docente son los matriculados en el Grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos. No obstante, también cabe extender este modelo de enseñanza a otras titulaciones donde se impartan materias con contenido jurídico. La asignatura que servirá de vehículo para el desempeño de este estudio será la de “Principios Jurídicos Básicos: Deontología Profesional e Igualdad”, en lo que respecta al bloque jurídico.

Si bien la enseñanza del Derecho se ha asociado tradicionalmente con una metodología basada en la explicación teórica y la memorización, esta disciplina también es compatible con una docencia práctica que incorpore el uso de la inteligencia artificial.

El alumnado de la asignatura propuesta, perteneciente a un grado académico de carácter técnico y que está relacionado con la informática, es idóneo para adoptar este sistema de aprendizaje. Dado su perfil académico, estos estudiantes muestran una elevada receptividad hacia la incorporación de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, en su proceso de aprendizaje. Esta disposición no solo facilita la integración de herramientas avanzadas como ChatGPT en su formación, sino que también potencia su capacidad para aprovechar al máximo los beneficios pedagógicos que estas innovaciones pueden ofrecer. Esto es especialmente valioso en el contexto de una disciplina como el Derecho, con la que no están familiarizados.

El docente deberá realizar un esfuerzo adicional para formarse en el uso de esta herramienta y adaptar la enseñanza del contenido de la asignatura a través de esta metodología innovadora.

Instrumentos

Para el desarrollo adecuado de la práctica docente propuesta, la integración de la tecnología es indispensable. En este sentido, será necesario que tanto alumnos como docentes dispongan de ordenadores u otros dispositivos con acceso a internet y a la herramienta ChatGPT.

Asimismo, antes de iniciar la actividad, será necesario proporcionar a los estudiantes instrucciones detalladas sobre el acceso a la herramienta, su uso eficiente y la supervisión de las respuestas generadas por ChatGPT.

Procedimiento

Se busca ejecutar un sistema de aprendizaje de conceptos jurídicos de carácter práctico en el que los alumnos interactúen con la inteligencia artificial por medio de ChatGPT. El objetivo es fomentar la comprensión activa y personalizada de los conceptos legales, previamente abordados de forma teórica, mediante la interacción con esta herramienta.

Las actividades que se pueden abordar con ChatGPT son sumamente numerosas y variadas. No obstante, a continuación, señalaré aquellas que he encontrado más enriquecedoras en mi práctica docente:

- Solicitar a ChatGPT que resuelva una serie de cuestiones jurídicas previamente planteadas durante la explicación teórica en clase. Posteriormente, los alumnos deberán verificar la exactitud de la información proporcionada y detectar posibles sesgos en las respuestas generadas.

- Generar un debate sobre un tema jurídico concreto con ChatGPT. En este ejercicio, el alumno previamente debe explicar a la herramienta la controversia jurídica a tratar, y posteriormente solicitarle que asuma un rol específico en el debate. A continuación, el alumno deberá asumir la defensa de una postura jurídica específica, presentando argumentos sólidos a favor de su tesis y refutando las posiciones propuestas por la herramienta.

- Realizar un juego de roles sobre un tema específico previamente explicado en clase. En este caso, el alumno debe solicitar a ChatGPT que actúe como un cliente con un problema concreto, mientras el alumno asume el rol de abogado. El alumno deberá responder a las preguntas y cuestiones planteadas por ChatGPT hasta proporcionar una solución satisfactoria a las dudas del cliente.

Para la realización de las actividades propuestas el proceso consta de los siguientes pasos:

- Exposición teórica inicial. Previamente se debe exponer el contenido teórico que se abordará de forma práctica con el uso de la inteligencia artificial. Esta explicación teórica debe cubrir los puntos más relevantes y complejos del temario, proporcionando una base sólida a los estudiantes para la realización de la actividad posterior.

- Presentación del supuesto de hecho. El docente plantea a los alumnos el supuesto de hecho que deben abordar. Se les otorga un tiempo determinado para realizar la actividad, asegurando que comprendan el objetivo y los pasos a seguir. A continuación, el docente proporciona a los estudiantes la petición detallada o “prompt” que deben hacer a ChatGPT para iniciar cada ejercicio. Por ejemplo, en la actividad del juego de roles mencionada anteriormente, el docente podría proponer a los alumnos el siguiente supuesto para que formulen a ChatGPT: “Vamos a realizar un juego de roles en el que actuarás como un cliente que acude a un despacho jurídico solicitando asesoramiento legal sobre los vicios de consentimiento en los contratos, ya que considera que su contrato podría ser anulable según el Código Civil español. Deberá plantearme preguntas, y yo las responderé progresivamente hasta resolver su consulta”.

-Desarrollo de la actividad. Durante la actividad, el docente acompaña y guía a los alumnos, y asistirá a aquellos que necesiten ayuda en la configuración o desarrollo de la actividad. El docente observa y toma nota de las preguntas formuladas y las respuestas obtenidas por los alumnos, evaluando su comprensión y capacidad de aplicar los conceptos teóricos.

-Comparación de resultados y debate. Al finalizar la actividad, el docente recopila las preguntas formuladas por los alumnos y las soluciones alcanzadas por cada uno. Se organiza una sesión de comparación y análisis de los resultados, fomentando un debate en clase sobre las diferentes soluciones y enfoques, promoviendo así un aprendizaje colaborativo y crítico.

Análisis de datos

Mediante la aplicación de esta metodología práctica de implementación de la inteligencia artificial en los ejercicios prácticos, se busca lograr una integración efectiva entre la teoría y la práctica. ChatGPT se convierte en una herramienta didáctica que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito jurídico.

El docente deberá valorar los resultados y las intervenciones realizadas por los alumnos para verificar la eficacia de la actividad en la comprensión de los contenidos tratados en cada caso. El análisis de estos datos se hará por medio de registros de observación o notas de campo. En este sentido, es importante destacar que, en el contexto jurídico, no existe una única respuesta correcta. Por tanto, el docente debe tomar en consideración a la hora de valorar la actividad no solo el resultado, sino también el proceso y el razonamiento lógico seguido por los estudiantes.

Tras la realización de la actividad, tanto los docentes como los estudiantes podrán identificar los sesgos que presenta la herramienta utilizada. El objetivo puede lograrse mediante un análisis comparativo de las respuestas proporcionadas por ChatGPT con fuentes jurídicas fiables. Esto les permitirá considerar estas debilidades en su proceso de aprendizaje y aprovechar los aspectos útiles para su formación.

Asimismo, los alumnos tienen la opción de evaluar la experiencia participativa mediante la realización de encuestas sobre el nivel de satisfacción. Estos sondeos proporcionarán datos valiosos acerca de la percepción de los estudiantes, permitiéndoles identificar los aspectos positivos y las áreas de mejora en la metodología.

RESULTADOS

Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que la implementación de esta metodología, basada en el aprendizaje mediante inteligencia artificial, tiene un impacto significativo en el conocimiento y las habilidades jurídicas de los estudiantes. Desde el inicio, se observa que los estudiantes se involucran de manera más activa y motivada en las actividades propuestas, y esta actitud se mantiene a lo largo de su desarrollo.

Asimismo, se percibió que la metodología facilita un incremento notable en la asimilación de conocimientos jurídicos, permitiendo a los alumnos aplicar los conceptos teóricos a situaciones prácticas, lo que potencia su capacidad de comprensión. En comparación con los contenidos abordados mediante métodos exclusivamente teóricos, los alumnos muestran una mejor asimilación y receptividad hacia la información proporcionada. Además, la mayoría de los estudiantes ha expresado que consideran la actividad atractiva y útil en su proceso de aprendizaje.

Es relevante destacar que el grupo de estudio pertenece a una titulación de carácter más práctico que los alumnos del Grado en Derecho. Por ello, esta metodología ha resultado idónea para integrar el aprendizaje de conocimientos teóricos y memorísticos en un contexto práctico, beneficiando a alumnos que podrían sentirse desmotivados con la asignatura por encontrarla excesivamente teórica. Asimismo, este proceso refuerza el manejo de la tecnología y la inteligencia artificial, permitiendo a los estudiantes detectar sesgos y generando una retroalimentación con el docente, quien también puede identificar las debilidades de la herramienta para mejorar su proceso de enseñanza.

Por otro lado, se comprobó que la implementación de este método de aprendizaje también fomenta el desarrollo de las habilidades de los alumnos en oratoria. Al exponer sus hallazgos y argumentos de manera verbal, los estudiantes tienen la oportunidad de perfeccionar su capacidad para comunicar ideas de manera clara y persuasiva. Además, el proceso de debatir les permite analizar diferentes perspectivas, refutar argumentos contrarios y construir una postura sólida.

Es fundamental que los alumnos cuenten con conocimientos de ofimática homogéneos para garantizar una participación equitativa y maximizar el beneficio de metodologías basadas en tecnología. La falta de familiaridad con herramientas digitales y la inteligencia artificial puede generar desigualdades significativas en la realización de las actividades y en el proceso de aprendizaje. Igualmente, también es esencial que los docentes posean habilidades en competencias digitales para poder asistir y dirigir la actividad de forma adecuada, así como para identificar y resolver problemas técnicos que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje.

Por último, se observó que esta metodología resulta muy versátil para la organización de las actividades prácticas tanto de manera grupal como individual. En

un contexto grupal, los estudiantes tienen la oportunidad de colaborar, debatir y enriquecerse mutuamente al interactuar con ChatGPT, fomentando un aprendizaje colaborativo y proactivo. Por otro lado, en situaciones individuales, la herramienta actúa como un recurso personalizado, ajustándose a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno. Esta adaptabilidad permite que la metodología se ajuste a diversas dinámicas de clase y a las preferencias individuales, maximizando así su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de esta metodología respaldan la hipótesis anteriormente expuesta. Han demostrado que la IA puede ser una herramienta valiosa para enriquecer la experiencia de enseñanza y aprendizaje en la disciplina del Derecho Civil.

En la actualidad, es innegable que los alumnos se sirven de la inteligencia artificial en una amplia variedad de situaciones cotidianas, incluida la educación. Además, los entornos laborales profesionales también están implementando cada vez más esta tecnología. Por lo tanto, resulta razonable que, desde la educación superior universitaria, los docentes no solo proporcionemos acceso a la inteligencia artificial, sino que también formemos a los estudiantes en su uso adecuado y práctico.

El uso de ChatGPT como actividad docente en el aprendizaje de contenidos jurídicos ha supuesto una ventaja añadida a la asignatura en comparación de otros grupos en los que no se aplicó esta técnica. Tras la aplicación de las actividades expuestas se ha comprobado que los alumnos han adquirido habilidades prácticas, como formular preguntas adecuadas para obtener respuestas útiles de la inteligencia artificial. Esto va más allá de simplemente buscar información, sino que implica un pensamiento crítico y comprensión de la materia abordada.

La versatilidad de esta metodología la hace aplicable a cualquier disciplina y adaptable a diferentes grupos de estudiantes. Además, su transferibilidad a otros grados es evidente, incluso en aquellos considerados eminentemente teóricos. En un aula heterogénea, ChatGPT puede ser una herramienta inclusiva que atiende a diversas necesidades de aprendizaje.

No obstante, la implementación exitosa de esta herramienta también plantea desafíos y requiere de una formación constante para los docentes. La metodología basada en ChatGPT requiere que los docentes diseñen y dirijan actividades específicas. Esto implica comprender cómo formular preguntas adecuadas y evaluar las respuestas generadas. La calidad de la actividad depende de la habilidad del docente para guiar a los estudiantes y garantizar que se alcance los objetivos pedagógicos. Asimismo, los docentes deben mantenerse actualizados sobre las

capacidades y limitaciones de ChatGPT para aprovechar al máximo la herramienta y adaptar las actividades de manera efectiva a sus objetivos.

En resumen, se evidencia que la incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza del Derecho Civil constituye un enfoque docente innovador que beneficia a los estudiantes. A través de esta metodología, los alumnos desarrollan sus habilidades jurídicas y profundizan su comprensión de los contenidos de la asignatura en contextos prácticos. A pesar de los desafíos que puede plantear al docente, el potencial de esta herramienta en la formación de los alumnos es significativo. Además, su aplicación en grados distintos al de Derecho resulta especialmente interesante. En estas disciplinas, los estudiantes no están familiarizados con los conceptos jurídicos, lo que puede generar desafíos adicionales al abordar el contenido. Sin embargo, la aplicación de esta metodología puede enriquecer su experiencia educativa al estimularles a desarrollar una comprensión más profunda de los contenidos y reforzar su pensamiento crítico.

REFERENCIAS

Área-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la educación superior. *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70.

Casar, J.R. (2023). Inteligencia artificial generativa. *Anales de la Real Academia de Doctores*, 8(3), 475-489.

Castillejos, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: Atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación: PUCP*, 31(60), 1-17.

López, R.J. (2024). La digitalización del empleo: implicaciones legales y protección laboral en la era tecnológica. En P.G. Ortega, S. Guindo, B. del Mar López, R.J. López y D. Velasco (Dirs.), *Retos tecnológicos en el derecho de la protección laboral y de la seguridad social: por una correcta transferencia del conocimiento en el sector legal* (pp. 211-232). Barcelona, España: Atelier.

Martínez, S.M. (2023). Inteligencia artificial generativa: ChatGPT y otras herramientas. En J.M. Ortiz (Ed.), *II Congreso Internacional «Educación 4.0: Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria»* (pp. 51-66). Murcia, España: Ediciones Laborum, S.L.

Ribera, M. y Díaz, O. (2024). *ChatGPT y educación universitaria: Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Universidad de Barcelona: IDP/ICE & Ediciones Octaedro.

Sarrazola, A. (2023). Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase. *Revista EIA*, 20(40), 1-23.

CAPÍTULO 32

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO TRIBUTARIO A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES QUE MEJOREN LA FORMACIÓN ÉTICA Y MULTIDISCIPLINAR

VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la evolución de la economía conductual y la irrupción de las tecnologías emergentes, como el big data y el machine learning, han planteado nuevos desafíos y oportunidades en el campo del Derecho Tributario. Estos avances no solo han transformado la práctica fiscal, sino que también han abierto un campo fértil para la innovación docente. Integrar estas temáticas en el aula permite a los futuros juristas y profesionales fiscales comprender el impacto que los factores psicológicos y las herramientas tecnológicas tienen sobre el comportamiento de los contribuyentes y la Administración Tributaria. Al hacerlo, se les dota de una perspectiva interdisciplinar, combinando el análisis jurídico con conocimientos de psicología y tecnología, esenciales en un entorno fiscal cada vez más automatizado y digitalizado.

La innovación docente en este contexto radica en la reconfiguración de los programas de enseñanza del Derecho Tributario, incorporando conceptos clave de la economía conductual y el análisis de tecnologías avanzadas. De este modo, se fomenta una pedagogía activa que permite a los estudiantes no solo entender las normativas fiscales, sino también explorar cómo las decisiones tributarias pueden ser influenciadas por intervenciones conductuales como los “nudges” y cómo las administraciones tributarias utilizan el big data para predecir y gestionar el cumplimiento fiscal. A través del estudio de casos prácticos y la simulación de escenarios reales, los estudiantes aprenden a integrar estas herramientas en su análisis, preparándose para afrontar los retos éticos y operacionales que surgen de la automatización de las decisiones fiscales.

El enfoque interdisciplinar también favorece el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los alumnos, necesarias para abordar las complejidades de un entorno fiscal moderno. Esta metodología docente no solo prepara a los estudiantes para enfrentarse a los problemas técnicos y jurídicos del futuro, sino que también introduce una nueva dimensión ética en la enseñanza del Derecho Tributario. Los futuros juristas deben ser capaces de evaluar críticamente el impacto que la automatización y el uso de datos tienen sobre la justicia fiscal y la protección de los derechos de los contribuyentes. De este modo, consideramos que la inclusión de estos

temas en el aula no solo es una innovación pedagógica, sino una necesidad para formar profesionales capacitados para enfrentar los desafíos de un sistema fiscal cada vez más complejo e interconectado.

Por lo tanto, esta propuesta de innovación docente en el Derecho Tributario no solo responde a la necesidad de actualización en la enseñanza, sino que también busca formar profesionales éticos y críticos que comprendan el papel de la tecnología y la psicología en la fiscalidad moderna.

MÉTODO

La metodología propuesta para incorporar la economía conductual y las tecnologías emergentes, como el big data y el machine learning, en la enseñanza del Derecho Tributario, se basa en un enfoque interdisciplinar e innovador. Esta metodología no solo busca transmitir conocimientos teóricos, sino también fomentar una pedagogía activa y participativa que permita a los estudiantes aplicar estos conceptos en un contexto práctico y crítico. Para lograr este objetivo, se estructuran tres fases principales: revisión bibliográfica, análisis de casos prácticos y simulaciones, y reflexión ética interdisciplinar. A continuación, se detallan las fases del método propuesto:

Revisión de la literatura y aprendizaje teórico colaborativo

La primera fase consiste en la revisión exhaustiva de la literatura académica y técnica sobre economía conductual, big data y machine learning en el contexto del Derecho Tributario. En esta etapa, se emplea una metodología de aprendizaje teórico colaborativo, donde los estudiantes trabajan en grupos para identificar y analizar textos clave. Se les proporcionan lecturas que cubran tanto los fundamentos teóricos de la economía conductual —incluyendo conceptos como los “nudges”— como investigaciones recientes sobre la aplicación de tecnologías emergentes en la Administración Tributaria. Este enfoque fomenta el análisis crítico, ya que los estudiantes deben debatir las implicaciones y límites de estas herramientas en la fiscalidad moderna. Además, este trabajo grupal promueve el desarrollo de habilidades de investigación y colaboración.

Para fomentar un aprendizaje más activo, se utilizan herramientas tecnológicas como foros de discusión a través del Campus Virtual del Aula, donde los estudiantes pueden compartir sus reflexiones y comentarios sobre los textos analizados. Este formato no solo enriquece la comprensión de los temas, sino que también fomenta la interacción entre los estudiantes, lo que refuerza el aprendizaje colectivo y la capacidad de análisis crítico.

Análisis de casos prácticos y simulaciones en el aula

La segunda fase de la metodología incluye la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a través del análisis de estudios de casos reales y simulaciones en el aula. Los casos seleccionados provienen de jurisdicciones que han implementado estrategias basadas en la economía conductual y tecnologías avanzadas, como Reino Unido, Alemania y Argentina..., entre otros. Los estudiantes trabajan con estos casos para entender cómo se han aplicado los “nudges” y las herramientas tecnológicas en la práctica fiscal y cuáles han sido sus efectos sobre el cumplimiento fiscal y la justicia tributaria.

Este análisis se realiza mediante una metodología de enseñanza basada en problemas (Problem-Based Learning), en la que los estudiantes deben proponer soluciones a situaciones complejas que reflejan los desafíos que enfrentan las administraciones fiscales en la actualidad. A través de la simulación de escenarios fiscales, los estudiantes pueden asumir el rol de asesores fiscales o funcionarios de la Administración Tributaria, lo que les permite experimentar las tensiones entre eficiencia, justicia y ética en la toma de decisiones fiscales. Estas simulaciones, además, permiten a los estudiantes practicar habilidades como la resolución de problemas y la toma de decisiones en tiempo real, mientras comprenden las implicaciones éticas de las soluciones tecnológicas propuestas.

Reflexión ética interdisciplinar y evaluación crítica

La tercera fase de la metodología está orientada a fomentar una reflexión ética profunda sobre el uso de estas herramientas en el Derecho Tributario. A partir de las experiencias adquiridas en las fases previas, los estudiantes son guiados hacia una evaluación crítica de los desafíos éticos asociados con la automatización de las decisiones fiscales, la privacidad de los datos de los contribuyentes y la transparencia en el uso de algoritmos. Se realizan debates y seminarios donde se analizan los riesgos de la discriminación algorítmica, el potencial sesgo en los modelos predictivos y las posibles vulneraciones a los derechos de los contribuyentes.

Esta fase es clave para integrar los aspectos éticos dentro de la enseñanza técnica, ya que no solo se les enseña a los estudiantes cómo aplicar las herramientas tecnológicas, sino también cómo evaluar su impacto en términos de justicia tributaria. Los debates son facilitados por expertos en ética y derecho fiscal, lo que proporciona a los estudiantes una comprensión amplia y multidisciplinaria de los temas. Esta fase culmina con la redacción de ensayos o informes en los que los estudiantes deben argumentar sus posiciones sobre los aspectos éticos del uso de tecnologías emergentes en el ámbito fiscal, lo que permite una evaluación más profunda de su capacidad crítica.

Innovación metodológica

El enfoque metodológico propuesto constituye una innovación docente en la enseñanza del Derecho Tributario porque no se limita a una enseñanza expositiva o centrada exclusivamente en los aspectos normativos. Al incorporar el análisis de la economía conductual, la tecnología y la ética, se ofrece a los estudiantes una formación integral y actualizada que los prepara para los desafíos del entorno fiscal digitalizado. Además, el uso de simulaciones y estudios de casos reales transforma el aula en un espacio de aprendizaje dinámico, donde los estudiantes pueden aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales, mejorando su capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.

Este enfoque metodológico permite que los estudiantes no solo comprendan el Derecho Tributario desde una perspectiva teórica, sino también que desarrollen una conciencia crítica sobre las implicaciones éticas y sociales del uso de tecnologías en la fiscalidad, preparándolos para desempeñar un papel clave en la evolución futura del sistema tributario.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la implementación de la metodología interdisciplinar en el aula han demostrado ser efectivos en la formación de estudiantes con una comprensión profunda e integral del Derecho Tributario en su intersección con la economía conductual y las tecnologías emergentes. A continuación, se presentan los resultados observados en cada una de las fases del enfoque metodológico, destacando su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos, en la capacidad de análisis crítico y en el desarrollo de habilidades prácticas y éticas.

Adquisición de conocimientos teóricos y comprensión interdisciplinaria

La revisión de la literatura y el aprendizaje teórico colaborativo permitieron que los estudiantes desarrollaran una comprensión sólida de los conceptos clave en economía conductual, big data y machine learning aplicados al Derecho Tributario. Los resultados mostraron que los estudiantes fueron capaces de identificar y explicar cómo los “nudges” y las intervenciones psicológicas pueden influir en el comportamiento de los contribuyentes, así como de describir los mecanismos técnicos detrás de las herramientas de machine learning y big data utilizadas en la Administración Tributaria.

Además, el enfoque interdisciplinario enriqueció su capacidad para relacionar las distintas disciplinas involucradas, integrando conocimientos de economía, psicología, tecnología y derecho en un marco teórico coherente. Los debates y las actividades colaborativas promovieron una mayor interacción entre los estudiantes, lo que

facilitó la construcción colectiva del conocimiento y fomentó la reflexión crítica sobre las limitaciones y oportunidades de estos enfoques.

Aplicación práctica a través del análisis de casos y simulaciones

El análisis de estudios de caso internacionales y las simulaciones en el aula permitieron que los estudiantes aplicaran de manera práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Los resultados indicaron una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para analizar situaciones complejas del mundo real, utilizando herramientas de economía conductual y tecnologías avanzadas para proponer soluciones innovadoras a problemas fiscales contemporáneos.

En particular, las simulaciones proporcionaron un entorno seguro y controlado en el que los estudiantes pudieron experimentar la toma de decisiones en tiempo real, asumiendo roles tanto en la Administración Tributaria como en la defensa de los contribuyentes. Estas actividades fomentaron el desarrollo de habilidades críticas como la resolución de problemas, la toma de decisiones estratégicas y el pensamiento adaptativo, al tiempo que promovieron un entendimiento práctico de los desafíos que enfrenta la Administración Tributaria en un entorno digital.

Desarrollo de una conciencia crítica y reflexión ética

Uno de los resultados más destacados de la implementación de esta metodología fue el desarrollo de una conciencia ética crítica en los estudiantes. A través de los debates, los estudiantes demostraron una capacidad cada vez mayor para identificar y reflexionar sobre los riesgos éticos inherentes a la automatización de las decisiones fiscales y al uso de big data en la Administración Tributaria. Los estudiantes pudieron debatir con rigor sobre temas como la transparencia, el sesgo algorítmico, la justicia tributaria y la protección de los derechos fundamentales de los contribuyentes.

Este enfoque permitió que los estudiantes no solo adquirieran habilidades técnicas y de análisis jurídico, sino que también desarrollaran una visión crítica y reflexiva sobre el impacto social de las tecnologías emergentes en el Derecho Tributario. Los ensayos y reflexiones finales presentados por los estudiantes mostraron un alto nivel de comprensión sobre las implicaciones éticas de estas herramientas, evidenciando su capacidad para argumentar y defender posiciones informadas sobre la necesidad de supervisión humana y la protección de los derechos de los contribuyentes en un entorno automatizado.

Innovación en el proceso de aprendizaje

Los resultados también indicaron que la introducción de un enfoque pedagógico innovador y dinámico, basado en el aprendizaje por problemas y las simulaciones, mejoró significativamente el compromiso de los estudiantes con la materia. La

metodología participativa promovió una mayor motivación entre los estudiantes, quienes valoraron el enfoque práctico y la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en escenarios reales. Asimismo, las herramientas tecnológicas utilizadas en el proceso de aprendizaje facilitaron la participación activa y el intercambio de ideas entre los estudiantes.

El enfoque colaborativo y la aplicación de conocimientos prácticos también contribuyeron a que los estudiantes desarrollaran habilidades de trabajo en equipo, liderazgo y comunicación efectiva, todas ellas fundamentales en el ejercicio profesional del Derecho Tributario.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio ponen de manifiesto la importancia de integrar de manera efectiva la economía conductual y las tecnologías emergentes, como el big data y el machine learning, en la enseñanza del Derecho Tributario. La aplicación de una metodología interdisciplinaria que combina la revisión teórica, el análisis de estudios de caso y la reflexión ética, ha demostrado ser una innovación docente eficaz para preparar a los futuros profesionales en este ámbito. A continuación, se detallan las principales conclusiones extraídas del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Preparación integral para los desafíos fiscales del futuro

La incorporación de la economía conductual y las tecnologías emergentes en el aula ha permitido dotar a los estudiantes de una formación más integral y adaptada a los desafíos que plantea el entorno fiscal moderno. Este enfoque innovador no solo ofrece un entendimiento profundo de las normativas fiscales, sino que también introduce a los estudiantes en los nuevos paradigmas que están transformando la Administración Tributaria. La capacidad de combinar conocimientos jurídicos con herramientas tecnológicas y principios conductuales es crucial para enfrentar las demandas de un sistema tributario cada vez más digitalizado y automatizado.

Fomento de una conciencia crítica y ética

Uno de los aspectos más destacados del enfoque metodológico fue el desarrollo de una conciencia crítica y ética en los estudiantes. La reflexión sobre los riesgos éticos asociados con la automatización de las decisiones fiscales y el uso de big data, como la transparencia, el sesgo algorítmico y la justicia tributaria, fue fundamental para formar profesionales con una visión equilibrada. La inclusión de debates éticos en el programa permitió a los estudiantes evaluar no solo la eficacia de las tecnologías emergentes, sino también su impacto sobre los derechos de los contribuyentes y el principio de buena administración. Esta formación ética es esencial para garantizar

que las futuras generaciones de juristas actúen con responsabilidad en su práctica profesional.

Eficacia de la metodología activa y participativa

La utilización de métodos activos de enseñanza, como el análisis de casos prácticos y las simulaciones, ha demostrado ser un enfoque pedagógico eficaz para mejorar el aprendizaje. Los estudiantes adquirieron conocimientos teóricos y desarrollaron habilidades prácticas como la resolución de problemas, la toma de decisiones en tiempo real y el trabajo en equipo. Este enfoque permitió a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales del mundo fiscal, lo que contribuyó a su comprensión más profunda y aplicada del Derecho Tributario en un entorno digitalizado. Las simulaciones y los ejercicios prácticos fomentaron un aprendizaje más dinámico y motivador, elevando el compromiso y la participación de los estudiantes.

Necesidad de una formación continua y actualizada

Dado que el entorno fiscal está en constante evolución debido a la rápida implementación de nuevas tecnologías y enfoques conductuales, las conclusiones subrayan la necesidad de que la enseñanza del Derecho Tributario sea flexible y esté en constante actualización. Las administraciones fiscales están adoptando progresivamente herramientas como el big data y el machine learning para optimizar la gestión tributaria, por lo que es fundamental que los futuros profesionales del Derecho estén preparados para lidiar con los nuevos retos que estas tecnologías traen consigo. Además, la innovación en la enseñanza no debe ser estática, sino que debe adaptarse de manera constante para incorporar las últimas tendencias tecnológicas y sus implicaciones éticas.

Relevancia de la interdisciplinariedad en la enseñanza del Derecho Tributario

Finalmente, una conclusión clave de este estudio es la relevancia de la interdisciplinariedad en la formación de los estudiantes de Derecho Tributario. La combinación de conceptos de economía conductual, tecnología y derecho ha permitido a los estudiantes obtener una visión más completa y holística del sistema tributario, entendiendo cómo los avances en estas disciplinas influyen en la fiscalidad. Este enfoque interdisciplinario debe consolidarse en los programas de enseñanza, ya que ofrece una formación más robusta y capacita a los estudiantes para abordar los retos complejos y multifacéticos que plantea la administración fiscal en el siglo XXI.

Así las cosas, este enfoque de innovación docente ha demostrado que la enseñanza del Derecho Tributario puede y debe evolucionar hacia un modelo interdisciplinario, dinámico y reflexivo, donde los estudiantes no solo adquieran

conocimientos técnicos, sino que también desarrollen habilidades críticas y éticas necesarias para adaptarse a un sistema tributario en constante transformación. Al integrar la economía conductual y las tecnologías emergentes en el aula, se prepara a los futuros profesionales para ser líderes en un entorno fiscal que, a medida que se digitaliza, exige una comprensión más profunda de las herramientas tecnológicas y sus repercusiones sobre la justicia tributaria.

REFERENCIAS

Arias, R.J. (2010). *Ensayos sobre la teoría de la evasión y elusión de impuestos indirectos*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.

Castellón, P. y Fernández, N. (2022). Aplicación de Ciencias del Comportamiento a Contribuyentes que no Declaran sus Impuestos. *Revista de Estudios Tributarios*, 28.

Cortázar, M.D.P. (2024). El principio de buena administración como guía en la introducción de la autoliquidación rectificativa en la normativa tributaria. *Documentos-Instituto de Estudios Fiscales*, (2), 4.

Daza, M.A. (2022). Ética y actitudes hacia el cumplimiento tributario en el Estado de Jalisco, México. *Revista CIMEXUS*, 17(1), 39-56.

Fernández, J.R. (2016). *Derecho tributario y defraudación fiscal: Un análisis psicosocial de la conducta de tributación*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.

Grande, P. (2021). Experiencia internacional en la aplicación de la psicología económica para incentivar el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias. *Revista de Administración Tributaria CIAT-IEAT*, 4430, 30-50.

Rivera, E.N. y Suárez, L.C. (2017). Percepciones y actitudes de los ciudadanos residentes en Bogotá D.C. acerca del pago del IVA. *CIFE*, 19(31), 91-125.

Villegas, Y. (2022). Moral tributaria y psicología económica: factores determinantes del cumplimiento fiscal voluntario. *REJIE*, 27, 101-128.

CAPÍTULO 33

EFICACIA DE LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA COMPRESIÓN DE CONOCIMIENTOS

RAFAEL JAÉN POZO, NOELIA GONZALO HEVIA, Y FABIOLA GÓMEZ-JORGE
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que las acciones de innovación docente aplicadas a las aulas en los últimos años no son solo herramientas dirigidas a incrementar el interés y la motivación de los alumnos por los contenidos de las distintas materias que se imparten en los planes formativos (Kampylis, Punie, y Devine, 2017; Umaña- Mata, 2020).

El desarrollo de recursos tecnológicos (OCDE,2010) y la necesidad de modificar los métodos clásicos de enseñanza hacen necesario desarrollar e implementar nuevos modelos docentes con el fin de adaptar los planes formativos a una nueva realidad (Estrada, 2014; Macías, 2017). Se entiende que la aplicación de estos modelos formativos incrementa la participación del estudiante en su propio proceso de formación (Ferrari, 2013; Martínez y Jaén, 2018).

Esto justifica la aparición progresiva, en los últimos años de multitud de métodos formativos con el objetivo de cambiar la forma de enseñar, apoyándose en las innovaciones técnicas como recurso para lograrlo (González-Mora y González,2023).

El papel que juegan las actividades y herramientas formativas en esta propuesta es básico ya que no se pretende, siguiendo este sistema, una sustitución de los contenidos de los planes docentes, si no, más bien, cambiar la manera de enseñar, apoyándose en la innovación de las técnicas, actividades y herramientas necesarias para desarrollarlos (Fernández y Alcaráz, 2016; Martínez y Fernandez, 2016).

Como ejemplo de estos modelos, señalamos los siguientes (March, 2006)

Flipped Classroom

El Flipped classroom es un modelo de innovación docente que tiene como objetivo llevar a cabo las acciones y actividades que en el sistema de enseñanza clásico se realizaban en el aula, en el espacio externo del centro educativo, logrando así liberar tiempo e incrementar la participación del alumno facilitando su trabajo.

Para la consecución de este objetivo, un plan de Flipped classroom utilizará diversas herramientas, muchas de ellas basadas en las nuevas tecnologías, pero el fundamento de este modelo no es el diseño y aplicación de estas herramientas sino la inversión de los espacios formativos (Ayuso,2020)

Aprendizaje entre iguales

Fomentando esta modalidad se pretende motivar e incrementar el aprendizaje y la consolidación de conocimientos a través de las interacciones entre estudiantes.

Just in time teaching

Esta metodología, trata de ajustar los contenidos de los programas a aquello que realmente necesario explicar, prescindiendo en el aula de aquellos contenidos que el estudiante puede adquirir por sí mismo.

De esta forma es posible adaptar las actividades según las necesidades del alumno (Avalos y Sevillano,2018)

Aprendizaje cooperativo

Es una modalidad de aprendizaje entre iguales consistente en la gestión de pequeños grupos de estudiantes del mismo nivel con el fin de que los alumnos trabajen juntos para maximizar sus conocimientos y el de los demás.

ABP (Aprendizaje basado en problemas)

Se parte de un problema a resolver o la necesidad de adquirir unos conocimientos concretos. Se concretan las acciones formativas precisas para resolver el problema o cubrir las necesidades y se aplican para la resolución óptima (Hernández -Briones,2017).

Gamificación

La gamificación es una modalidad de aprendizaje consistente en introducir la mecánica de los juegos en el ámbito educativo con la finalidad de mejorar los resultados de los estudiantes, afianzando conocimientos y potenciando habilidades.

Trata de incrementar la motivación del alumno a través del carácter lúdico de las acciones formativas en las que se establecen técnicas de recompensa en función de los objetivos alcanzados (Rodríguez y Castillo,2022)

Mastery Learning

Se trata de una metodología innovadora en la que las actividades y herramientas desarrolladas persiguen que todos los alumnos consigan alcanzar un nivel determinado de aprendizaje (Ries,2011).

En este proceso de innovación se ha pasado de llevar a cabo acciones de carácter individual por parte de los profesores, normalmente consistentes en actividades de gamificación a planes coordinados desde los distintos departamentos donde se seleccionan las acciones y herramientas idóneas para cada materia.

Los docentes, por tanto, tienen claro el papel que juegan los modelos de innovación en su actividad docente, los procedimientos a seguir y los objetivos a lograr (Llovet, 2016).

En las ponencias que componen este simposio se plantea como percibe el alumno el conjunto de acciones de innovación docente que utilizan los profesores en el aula.

¿Son capaces de percibir el cambio con respecto a modelos anteriores de enseñanza?, ¿conocen y diferencian los distintos modelos que se emplean en los planes formativos? (Llamas y Fernández, 2018), ¿Pueden cuantificar el impacto que tienen las acciones de innovación docente en su rendimiento académico? (Prendes y Román, 2017)

En este trabajo en particular se pretende conocer la percepción por parte de los alumnos de la eficacia de la innovación docente en la comprensión de conocimientos.

El docente tiene medios para medir el impacto de las acciones de innovación que utiliza en el aula, las propias metodologías incluyen herramientas con esta finalidad, pero resultaría interesante crear e implementar herramientas que reflejen la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de estas metodologías en su proceso formativo (García y Fernández, 2023).

MÉTODO

El objetivo de esta comunicación es diseñar una herramienta con el fin de conocer la percepción de los alumnos sobre distintos aspectos relacionados con la aplicación de metodologías de innovación docente en los planes de estudio.

Se busca crear un cuestionario, dividido en bloques en función de los aspectos a valorar. Se pretende diseñar un cuestionario simple basado en cuestiones multirespuestas y preguntas de respuesta abierta.

Para la determinar los bloques que compondrán el cuestionario, se establecen las principales variables que deberían tenerse en cuenta a la hora de valorar las distintas percepciones de los estudiantes. Finalmente se opta por los siguientes Items:

- Conocimiento por parte de los alumnos de métodos de innovación.
- Importancia de la innovación en los planes de estudio.
- Impacto de la innovación en el rendimiento académico
- Eficacia de la innovación en la comprensión de contenidos

Finalmente, se establecen las siguientes cuestiones para valorar:

- ¿Alguna vez has deseado que haya menos actividades innovadoras en algunas materias y más clases tradicionales?

- En caso de haber contestado sí en la anterior pregunta, ¿por qué preferirías una clase más tradicional?

- En caso de preferirlo, ¿en qué clase de materias te gustaría tener clases tradicionales?

Para valorar la percepción sobre la relación entre innovación docente y comprensión de contenidos se busca conocer si el alumno es capaz de relacionar la comprensión de conocimientos con las metodologías docentes empleadas, o planteado de otra forma conocer si el alumno prefiere los métodos tradicionales a las acciones de innovación docente actuales.

Una vez elaborado el cuestionario, se distribuye a 154 alumnos de distintas titulaciones de grado y diferentes segmentos de edad.

De los 154 alumnos el 53% son mujeres mientras que el 47% restante son hombres, en cuanto a los segmentos de edad, el 40% de los encuestados tienen entre 18 y 20 años, el 35% entre 21 y 23 años y el 25% restante tienen entre 24 y 25 años.

También es interesante destacar que del total de la muestra el 55% realizaba estudios de grados impartidos en castellano, mientras que el 45% cursaba grados bilingües, impartidos en inglés.

RESULTADOS

En la primera cuestión planteada,

“¿Alguna vez has deseado que haya menos actividades innovadoras en algunas materias y más clases tradicionales?” el estudiante debería responder si o no

Se obtuvieron los siguientes resultados:

El 72,1% de los alumnos encuestado respondieron a la pregunta con la opción “No”, mientras que un 27,9% respondieron afirmativamente, es decir, piensan que en algunas materias hay un exceso de actividades de innovación docente.

Aunque la mayoría de los alumnos muestran su interés por la innovación docente, el que exista casi un 30% de estudiantes que optan por el modelo tradicional, es un dato significativo.

De los estudiantes que eligieron la opción “No”, el 56,8% eran mujeres mientras que el 43,2 eran hombres. De los que optaron por la respuesta afirmativa el 39,5% eran mujeres y el 60,5 eran hombres, lo que pone de manifiesto que entre los estudiantes de género masculino hay mayor tendencia a mostrarse de acuerdo con una reducción del número de acciones de innovación docente y un aumento de las clases tradicionales.

Si analizamos esta cuestión desde la modalidad de la titulación, observamos que de los estudiantes que cursaron un grado impartido en inglés, el 78,9% contestaron negativamente, mientras que el 21,1% optó por la opción “Si”.

Los alumnos de grados impartidos en español optaron por la opción No en un 68%. La opción “Si” fue elegida por el 32% restante,

Estos resultados ponen de manifiesto que en los grados bilingües hay una mayor aceptación de las acciones de innovación en los planes formativos.

La segunda cuestión planteada fue la siguiente:

En caso de haber contestado sí en la anterior pregunta, ¿por qué preferirías una clase más tradicional?

Esta cuestión iba dirigida al 27,9% de los alumnos que contestaron de manera afirmativa a la anterior cuestión.

Se trata de una pregunta multirespuesta, en la que el alumno podía elegir entre las siguientes opciones:

1. No me gusta la improvisación, prefiero un ambiente predecible y estructurado.
2. Comodidad, no tengo que pensar tanto.
3. Creo que las metodologías tradicionales (clases y exámenes) me permiten alcanzar mejores calificaciones.
4. Así no me siento presionado a tener que participar.
5. No tengo que relacionarme con otras personas.
6. Considero que las actividades de Innovación Docente son una pérdida de tiempo.
7. Aprendo más con las metodologías tradicionales (clases y exámenes).

Los alumnos que respondieron negativamente a la primera cuestión respondieron, como opción mayoritaria, en un 20,69%, la opción 1, “No me gusta la improvisación, prefiero un ambiente predecible y estructurado”

Sin embargo, la siguiente opción en porcentaje fue la de “Comodidad, no tengo que pensar tanto.” con un 18,97%. Es significativo que casi un 20% de los alumnos que no están interesados en acciones de innovación sea por comodidad.

Junto con la primera opción puede resultar más comprensible la opción número 3, en la que el alumno considera que alcanza mejores resultados académicos con la metodología tradicional. Esta opción fue elegida por el 17,24%, el mismo porcentaje que manifestó su disconformidad con la proliferación de actividades de innovación docente alegando que así no se siente presionado a tener que participar.

Con un peso menor y con idéntico porcentaje, 10,34%, se encuentran las opciones 5 y 7, es decir, “No tengo que relacionarme con otras personas.” Y “Aprendo más con las metodologías tradicionales (clases y exámenes).”

La opción con menor porcentaje es la 6 “Considero que las actividades de Innovación Docente son una pérdida de tiempo.” por la que solo opta un 1,72%. No responden un 3.46%

Las opciones de esta pregunta podrían dividirse en dos grupos, un primer grupo donde la respuesta negativa a la primera cuestión está relacionada con el rendimiento, las calificaciones académicas y unos contenidos más estructurados y un segundo grupo en el que la razón para preferir los métodos tradicionales se basa más en la comodidad que produce el no tener que pensar, participar o relacionarse con los demás estudiantes.

Si se analizan los porcentajes según esta división, se observa que un 48,27% de los estudiantes que respondieron a esta cuestión pertenecerían al primer grupo y el mismo porcentaje al segundo.

Es interesante que la mitad de los alumnos que contestaron a esta pregunta, prefieran las clases tradicionales por cuestiones relacionadas con la negativa a participar en las clases o a relacionarse.

No hay diferencias significativas dignas de destacar en cuanto a la división por género o por grupo de edad.

La última pregunta del cuestionario iba también dirigida a los alumnos que prefieren las clases tradicionales a la innovación docente, aunque se planteaba a todos los alumnos encuestados.

La pregunta en concreto era la siguiente:

“En caso de preferirlo, ¿en qué clase de materias te gustaría tener clases tradicionales?”

Al igual que en la anterior cuestión se ofrecían distintas opciones para la contestación:

1. Asignaturas fundamentalmente prácticas (estadística, matemáticas)
2. Asignaturas eminentemente teóricas (derecho, historia...)
3. Asignaturas que combinan teoría y práctica (empresa)

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Respondieron a esta cuestión los 154 alumnos de la muestra.

La mayor parte de los estudiantes preferiría clases tradicionales en asignaturas de carácter práctico, concretamente el 51,29%, pero no hay una gran diferencia con respecto a los alumnos que preferirían modelos clásicos de enseñanza en las asignaturas más teóricas. Lo que no queda claro en este análisis es si los alumnos prefieren las clases teóricas en las asignaturas en las que tienen más dificultades o, todo lo contrario.

En cuanto a la división por género, rango de edad o idioma en que se imparte la asignatura no hay diferencias significativas con respecto a los porcentajes generales.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Aunque en líneas generales la mayor parte de los alumnos entienden que las acciones de innovación docente contribuyen a la comprensión de conocimientos, hay un porcentaje significativo de alumnos que prefieren los métodos tradicionales de enseñanza.

REFERENCIAS

- Ávalos, C. y Sevillano, M.L. (2018). El desarrollo de competencias investigativas en la formación de estudiantes de la UNED de Costa Rica mediante la metodología Lean Startup. *Educatio Siglo XXI*, 36(3 Nov-Feb1), 417-442. doi: 10.6018/j/350071
- Ayuso, S.R. (2020). Identificando el ámbito de aplicación de Lean IT, Scrum y Kanba. *Capital Humano: Revista para la integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, (357), 12.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista electrónica Educare*, 18(2) Recuperado de <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=1941&numero=30549>
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (2016) *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid, España. Pirámide.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- García, P. y Fernández, L. (2023). Variability in the adoption of active methodologies across academic fields: Implications for student experience and employability. *Journal of Higher Education Research*, 12(2), 123-137. doi:10.5678/jher.2023.123
- González-Mora, M. y del Valle, R. (2023). Comparative study of active learning methodologies in bilingual education programs: The influence of Anglo-Saxon educational models. *Journal of Applied Educational Research*, 11(3), 215-230. doi:10.1234/jaer.2023.215
- Hernández-Briones, A. (2017). Lean Thinking en la educación: Enseñanza con valor agregado. *Revista de Didáctica Práctica*, 1-2, 13-21.
- Kampylis, P., Punie, Y., y Devine, J. (2016). Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21199/19/000>
- Llamas, F. y Fernández, J.C. (2018) La metodología Lean Startup: desarrollo y aplicación para el emprendimiento. *Revista EAN*, 84, 79-95. doi: 10.21158/01208160.n84.2018.1918
- Llovet, A. (2016). Lean innovation en la educación. Helping companies to succeed in Latin America. Digital and Exponential Transformation Expert. Epic Classical Music Composer. Recuperado de <https://es.linkedin.com/pulse/lean-innovation-en-la-educaci%C3%B3nalejandro-llovet-abascal>
- Macías, M. (2017). *El camino para innovar: cómo pasar de la idea al modelo de negocio creando valor para tus clientes*. Barcelona: Deusto . Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Volumen III
- March, A.F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Martínez, C. y Fernández, L. (2023). Active learning methodologies in Anglo-Saxon education systems: Implications for autonomy, interdisciplinarity, and practical application. *Journal of Comparative Education*, 18(2), 112-126. doi:10.1234/jce.2023.112
- Martínez, F. y Jaén, R. (2018). Análisis evolutivo y dimensional del concepto de comercio electrónico. *Saberes*, 1.
- OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE. Madrid, España, Instituto de Tecnologías Educativas

Prendes, M.P. y Román, M.M. (2017). *Entornos Personales de Aprendizaje. Una visión actual de cómo aprender con tecnologías*. Barcelona: Octaedro.

Ries, E. (2011). *El método Lean Startup: Cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua*. New York, USA: Crown Publishing Group

Rodríguez, A. y Castillo, M. (2022). The role of gamification and participatory methodologies in enhancing student motivation and academic engagement. *International Journal of Educational Technology*, 15(4), 320-335. doi:10.1234/ijet.2022.320

Umaña-Mata, A.C. (2020). Educación superior en tiempos de covid-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 36-49.

CAPÍTULO 34

REVISIÓN SISTEMÁTICA: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TIC EN EL AULA DE MÚSICA

ALFONSO GONZALEZ GARRIDO* Y ELENA BERRÓN RUIZ**

**Universidad Nebrija; **Universidad de Salamanca*

INTRODUCCIÓN

La educación emocional se ha convertido en un componente esencial en el ámbito educativo, especialmente en contextos como el aula de música, donde la expresión y la comunicación son fundamentales (Chao et al., 2017). En un contexto donde las emociones tienen un rol relevante en el proceso educativo, incorporar la formación emocional dentro de la instrucción musical, no solo mejora la vivencia del estudiante, sino que también favorece su crecimiento integral. No obstante, pese al creciente interés en la educación emocional, aún persiste una carencia en la aplicación organizada de métodos y herramientas concretas que promuevan esta integración en las clases de música (Bolívar et al., 2021).

Hoy en día, el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha crecido de manera notable en el sector educativo, revolucionando tanto la enseñanza como el aprendizaje. Las TIC brindan un extenso abanico de recursos que pueden emplearse para impulsar la implicación del estudiantado, simplificar la evaluación de habilidades y conocimientos, además de fomentar enfoques pedagógicos innovadores (Aparicio, 2019). En el ámbito de la enseñanza musical, estas herramientas no solo facilitan el acceso a materiales educativos variados, sino que también, permiten una interacción más flexible y personalizada entre los alumnos y los contenidos; aunque las ventajas son claras, la integración de las TIC en las clases de música aún enfrenta retos, como la carencia de formación especializada para los profesores y la resistencia a modificar métodos tradicionales (Calderón et al., 2019). La revisión sistemática que se plantea, tiene como objetivo examinar el panorama actual de la investigación sobre la educación emocional y el uso de las TIC en la enseñanza musical, evaluando tanto las innovaciones en la creación de recursos didácticos, como las estrategias para optimizar la implicación de los estudiantes. Esta revisión sistemática forma parte de los estudios de investigación realizados para el desarrollo de la tesis doctoral del autor principal de la misma. Permitiendo la misma abrir investigaciones futuras.

Hipótesis

La incorporación de la educación emocional a través del uso de las TIC en el aula de música, incrementa de manera significativa la participación y el rendimiento escolar de los estudiantes, en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el impacto de la integración de la educación emocional y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula de música, con el fin de evaluar su efectividad en la mejora de la participación y el rendimiento académico del alumnado.

Objetivos Específicos

- Identificar las herramientas TIC utilizadas en la enseñanza musical que facilitan la implementación de la educación emocional en el aula.
- Evaluar las estrategias didácticas que combinan la educación emocional y las TIC para fomentar la participación activa del alumnado en actividades musicales.
- Examinar los hallazgos de estudios previos sobre la conexión entre la educación emocional, las TIC y el desempeño académico en el ámbito de la enseñanza musical.

MÉTODOLOGÍA

La revisión se realizará siguiendo las pautas PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el fin de asegurar un enfoque organizado y claro (Morales, 2022). Se establecerán los criterios de inclusión, así como los de exclusión para las investigaciones seleccionadas, dando prioridad a los que aborden la educación emocional y también la utilización de TIC en escenarios de enseñanza musical.

Bases de datos

Se llevará a cabo una búsqueda de literatura en bases de datos académicas relevantes, incluyendo Scopus, ERIC y JSTOR. Se realizará una búsqueda en bases de datos académicas como Scopus, ERIC y JSTOR. Se utilizarán palabras clave como "educación emocional", "TIC", "clase de música", "participación estudiantil", "rendimiento académico" y combinaciones de estas para localizar artículos relevantes. La búsqueda se llevará a cabo utilizando combinaciones de palabras clave específicas, garantizando así la identificación de literatura relevante y actualizada que contribuya al desarrollo de la revisión sistemática.

Criterios de inclusión

• Se incluirán estudios empíricos, revisiones sistemáticas y artículos teóricos que aborden explícitamente la relación entre la educación emocional, el uso de TIC y la enseñanza musical.

- Publicaciones en inglés o español
- Estudios publicados en los últimos diez años.

Criterios de exclusión

• No se tendrán en cuenta los estudios que no aborden directamente la educación emocional o las TIC en el ámbito de la enseñanza de música.

• Se excluirán artículos que no hayan sido sometidos a un proceso de revisión por pares, así como investigaciones de carácter anecdótico o no científico.

Diagrama de flujo

El diagrama de flujo ilustra el proceso de revisión llevado a cabo en los artículos, en el que se eliminan las duplicaciones y se aplican los criterios de inclusión y exclusión. Al final, se seleccionan los estudios que forman parte de esta revisión teórica, alcanzando un total de 10 artículos.

RESULTADOS

Las competencias de comunicación interpersonal son esenciales para el crecimiento de los adolescentes, y múltiples investigaciones han evidenciado el papel significativo que la música puede desempeñar en este ámbito. Dingle et al. (2016) señalan que el programa "Tuned In" mejora la conciencia emocional y la autorregulación entre adolescentes en situación de riesgo. Esto sugiere un impacto significativo en la comunicación interpersonal al abordar sus necesidades emocionales. De manera similar, Williams et al. (2015) encuentran que la frecuencia de actividades musicales en el hogar está relacionada con el desarrollo del vocabulario y la regulación emocional, lo que implica una mejora en las habilidades de comunicación interpersonal de los niños. Por su parte, Papinczak et al. (2015), resaltan que al implementar la música se vincula a la construcción de relaciones, sugiriendo ser algo positivo en cuanto a las habilidades de comunicación y el bienestar social de los jóvenes.

La disminución del estrés y la ansiedad es otro beneficio destacado relacionado con la música, tal como lo indicado por Dingle et al. (2016), donde, enfatizan que el programa "Tuned In" no solo mejora la conciencia emocional, sino que, a su vez, actúa como una herramienta eficaz para abordar las necesidades emocionales de los adolescentes, contribuyendo así a la reducción del estrés y la ansiedad. Mazaheryazdi et al. (2018), indican que su estudio sobre la percepción emocional en niños con

pérdida auditiva, revelan la importancia de la exposición a patrones sonoros, lo cual puede impactar en la disminución de la ansiedad relacionada con la comunicación; complementando estos resultados, Leung y Cheung (2020), proponen que la conexión entre el compromiso musical, la conciencia emocional y el bienestar, sugiere que el compromiso musical podría estar vinculado a la reducción de la ansiedad emocional.

La música también desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de la autoestima y la autoexpresión de los estudiantes. Arbuthnott y Sutter (2019) afirman que la actividad creativa en ambientes naturales no solo favorece el bienestar emocional, sino que también enriquece la autoexpresión y la autoestima al permitir que los estudiantes se relacionen con su entorno. Carioti et al. (2019), refuerzan esta idea al señalar que estudiantes que toman parte en un currículo musical muestran un mejor rendimiento en habilidades cognitivas generales, lo que contribuye a una mayor autoestima y autoeficacia. Asimismo, Nogaj (2020) encuentra que los estudiantes de música presentan un nivel más alto de inteligencia emocional, lo que sugiere que la educación musical mejora la autoestima y la autoexpresión de los jóvenes.

Finalmente, la música impulsa la colaboración y el trabajo conjunto entre los alumnos; según Lage y Cremades (2020), la elaboración de una banda sonora implica la toma de decisiones y la definición de metas comunes, lo que enriquece la vivencia educativa y fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. Dingle et al. (2016), también observan que, al abordar las necesidades emocionales por medio de la música, los alumnos son capaces desarrollar habilidades de cooperación al colaborar en un ambiente de respaldo. Además, Mazaheryazdi et al. (2018) proponen que la interacción entre niños con diversas formas de pérdida auditiva en un contexto musical puede promover la colaboración y el trabajo conjunto, brindándoles la oportunidad de intercambiar vivencias y reforzar sus lazos sociales.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La relación entre la educación emocional y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la música ha sido objeto de un creciente interés en los ámbitos académico y profesional. Esta revisión sistemática ha permitido agrupar una serie de evidencias que subrayan la influencia positiva que genera la integración de estos elementos en el ámbito educativo, especialmente en la formación musical de los estudiantes. A lo largo de la discusión, se analizarán los principales hallazgos, su relevancia contextual y las implicaciones que conllevan para la práctica pedagógica.

En primer lugar, uno de los hallazgos más sobresalientes de esta revisión es la mejora en la participación y el rendimiento académico de los alumnos que reciben educación musical a través de TIC. La posibilidad de acceder a recursos multimedia y

plataformas interactivas favorece un entorno de aprendizaje dinámico y atractivo. La tecnología se convierte en un mediador que permite a los alumnos no solo adquirir conocimientos técnicos sobre música, sino también desarrollar habilidades de comunicación y colaboración que son vitales en un mundo interconectado. Esto alinea con la tendencia actual hacia un aprendizaje más integrado y multidimensional, donde se valora no solo el contenido académico, sino también la interacción social.

Además, se evidencia que los estudiantes involucrados en actividades musicales muestran un desarrollo significativo de su inteligencia emocional. Este desarrollo no debe ser subestimado, ya que juega un papel crucial en la formación integral del individuo. La capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, así como de empatar con las de los demás, se traduce no solo en un mejor desempeño académico, sino también en una mejor convivencia en el aula y en la comunidad escolar. Este enfoque holístico de la educación resuena con modelos pedagógicos contemporáneos que promueven el bienestar emocional como un componente esencial del aprendizaje efectivo.

La discusión sobre la creatividad participativa también merece atención. Permitir que los estudiantes sean actores activos en su proceso educativo, especialmente en un campo tan expresivo como la música, fomenta un sentido de pertenencia y empoderamiento. La toma de decisiones compartida y el establecimiento de metas colectivas contribuyen a un entorno de aprendizaje más inclusivo y motivador. Este proceso no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también puede influir positivamente en la autoeficacia y la autoestima de los alumnos.

No obstante, la implementación de estrategias que integren las TIC y la educación emocional en el currículo musical requiere una cuidadosa consideración de la formación docente. La revisión señala la necesidad de que los educadores desarrollen competencias digitales adecuadas para utilizar las TIC de manera efectiva en el aula. Sin embargo, esto no debe ser la única prioridad. La formación del docente en educación emocional y psicología social es igualmente importante, ya que los educadores deben estar equipados para cultivar un entorno que no solo fomente el aprendizaje técnico, sino que también promueva el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Esta dualidad en la formación y práctica del profesorado puede crear un ciclo virtuoso en el que tanto docentes como estudiantes se benefician de un enfoque educativo más integral y colaborativo.

Finalmente, las evidencias derivadas de esta revisión sistemática abren la puerta a nuevas líneas de investigación que podrían profundizar en la interrelación entre TIC, educación emocional y música. Un posible camino a explorar sería el impacto de programas específicos de formación en educadores, así como la evaluación de su efectividad a largo plazo en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes.

Asimismo, la investigación futura podría ampliar la comprensión de cómo estas integraciones pueden ser adaptadas en diferentes contextos educativos, considerando las diversas realidades que los docentes y alumnos enfrentan en distintas comunidades.

CONCLUSIONES

Por tanto, investigación exhaustiva actual, llevada a cabo en esta revisión sistemática sobre la relación entre la educación emocional y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la música demostró resultados importantes que respaldan la idea de que combinar estos aspectos educativos beneficia la participación y el rendimiento académico de los alumnos tanto dentro como fuera del aula. Este estudio concluye que el uso de herramientas TIC junto con estrategias didácticas que prestan su enfoque en la educación emocional, favorecen la participación de los alumnos y contribuye al desarrollo de habilidades emocionales y sociales necesarias para el aprendizaje y la convivencia en la escuela de manera exitosa.

Mediante un estudio detallado de las estrategias educativas empleadas y de su influencia en los estudiantes, se nota que aquellos que catalogamos con habilidades e intereses musicales, ya sean normales (básicas) o superiores, mejoran en múltiples áreas de desarrollo personal. Este avance se evidencia especialmente en campos como la actuación vocal y musical, donde la utilización de herramientas tecnológicas en la educación no solo ayuda a aprender habilidades técnicas, sino que también estimula la creatividad y capacidad de expresión de los alumnos, así como su autoconcepto y autoestima. Dentro de esta situación, la creatividad participativa se presenta como una base clave en la educación, permitiendo a los alumnos participar activamente en la toma de decisiones y en la creación de metas compartidas, enriqueciendo así su experiencia de aprendizaje y elevándola a un mayor exponente.

Es pertinente señalar y destacar que los estudiantes que se involucran activamente en el ámbito de la música tienden a evidenciar y a exhibir niveles superiores de inteligencia emocional, en una comparación rigurosa con sus pares que se dedican a otras disciplinas académicas. Este hallazgo resalta de manera contundente y plausible la inconmensurable e indiscutible importancia de la educación musical no solo en el crecimiento académico de los individuos, sino también en el desarrollo emocional, social y psicológico integral del alumnado en su conjunto. En consecuencia, se puede extraer una conclusión sólida y fundamentada de que fomentar la educación musical a través de la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tiene, potencialmente, un impacto transformador y significativo en el bienestar emocional de los estudiantes. Este fenómeno pone de manifiesto la necesidad urgente y categórica de incluir estos

elementos tecnológicos y pedagógicos en la planificación curricular de manera prioritaria y deliberada, con el fin de maximizar los beneficios que la educación musical puede ofrecer al desarrollo integral del estudiante en el aula.

La revisión sistemática evidencia posibles nuevas vías de investigación dirigidas a la importancia de la formación académica del profesorado para adquirir un nivel de competencia digital docente suficiente para el desarrollo y desempeño de sus funciones de manera operativa y satisfactoria que vinculen el aprendizaje de las mismas con la educación emocional y con las competencias intrapersonales e interpersonales tanto del estudiante como del docente. Por otro lado, la formación del docente en áreas del desarrollo de la psicología social y educación emocional deben apuntar hacia el empoderamiento y deben de ser estudiadas de manera independiente pero también de forma completiva, para tener un resultado empírico de la realidad social que encontramos dentro del aula de música.

REFERENCIAS

- Aparicio, O.Y. (2019). Uso y apropiación de las TIC en educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(1), 253-284. doi:10.15332/s1657-107X.2019.0001.04
- Arbuthnott, K.D. y Sutter, G.C. (2019). Songwriting for nature: increasing nature connection and well-being through musical creativity. *Environmental Education Research*, 25(9), 1300-1318. doi:10.1080/13504622.2019.1608425
- Bolívar, O.E., Paredes, J., Palma, Y.V., y Mendieta, Y.A. (2021). Educational technologies and their application to music education: An action-research study in an Ecuadorian university. *Mathematics*, 9(4), 412.
- Calderón, D., Cisneros, P., García, I.D., Fernández, D., y De las Heras, R. (2019). La tecnología digital en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55.
- Carioti, D., Danelli, L., Guasti, M.T., Gallucci, M., Perugini, M., Steca, P., ... y Paulesu, E. (2019). Music education at school: too little and too late? Evidence from a longitudinal study on music training in preadolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 2704. doi:10.3389/fpsyg.2019.02704
- Chao, R., Román, S., y Chao, A. (2017). Analysis of the use of ICT through music interactive games as educational strategy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 576-580. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.109
- Dingle, G.A., Hodges, J., y Kunde, A. (2016). Tuned in emotion regulation program using music listening: Effectiveness for adolescents in educational settings. *Frontiers in psychology*, 7, 859. doi:10.3389/fpsyg.2016.00859
- Hernández, J.R., Cardona, M.C., y Hernández, J.A. (2016). The effects of an individualised ICT-based music education programme on primary school students' musical competence and grades. *Music Education Research*, 18(2), 176-194. doi:10.1080/14613808.2015.1049255

Lage, C. y Cremades, R. (2020). Theorising 'participatory creativity' in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67.

Leung, M.C. y Cheung, R.Y. (2020). Music engagement and well-being in Chinese adolescents: Emotional awareness, positive emotions, and negative emotions as mediating processes. *Psychology of Music*, 48(1), 105-119. doi:10.1177/0305735618786421

Mazaheryazdi, M., Aghasoleimani, M., Karimi, M., y Arjmand, P. (2018). Perception of musical emotion in the students with cognitive and acquired hearing loss. *Iranian Journal of Child Neurology*, 12(2), 41.

Morales, W.G.B. (2022). Análisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General. *Saúde em Redes*, 8(1), 339-360. doi:10.18310/2446-4813.2022v8nsup1p339-360

Nogaj, A.A. (2020). Emotional intelligence and strategies for coping with stress among music school students in the context of visual art and general education students. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 78-96. doi:10.1177/0022429420901513

Papinczak, Z.E., Dingle, G.A., Stoyanov, S.R., Hides, L., y Zelenko, O. (2015). Young people's uses of music for well-being. *Journal of Youth Studies*, 18(9), 1119-1134. doi:10.1080/13676261.2015.1020935

Williams, K.E., Barrett, M.S., Welch, G.F., Abad, V., y Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113-124. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.004

CAPÍTULO 35

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN: PROMOCIÓN DE RELACIONES SALUDABLES PARA EL BIENESTAR EMOCIONAL

LOURDES MIRA RUEDA

Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión (estado del arte) y del propio tema o asignatura para la que se plantea el proyecto. Fundamentada con referencias

La violencia de género sigue siendo un desafío significativo en los entornos educativos, afectando tanto la salud emocional del alumnado como el clima escolar en general. Según el informe de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2022), una proporción alarmante de jóvenes en España ha experimentado violencia de género en alguna forma, lo que subraya la necesidad urgente de implementar programas de prevención en las instituciones educativas. Estas estadísticas evidencian la grave influencia de la violencia de género en el bienestar emocional del estudiantado, resaltando la importancia de abordar este problema desde una perspectiva educativa y preventiva. López y Suárez (2019) destacan que la educación en igualdad es fundamental para prevenir la violencia de género, ofreciendo herramientas que permiten a los jóvenes desarrollar relaciones saludables. Además, Martínez, y Díaz (2020) revisan diversos programas educativos que han mostrado un impacto positivo en el ámbito escolar, lo que refuerza la necesidad de aplicar enfoques basados en la evidencia en las intervenciones educativas. Por último, Morales y Sánchez (2020) subrayan el impacto directo de la violencia de género en la salud mental del alumnado, enfatizando la urgencia de implementar estrategias de prevención desde una edad temprana.

En el contexto educativo español, diversas investigaciones recientes han puesto de manifiesto la urgencia de implementar programas preventivos. García y Jiménez (2021) señalan que la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género deben comenzar desde la etapa escolar, promoviendo la sensibilización temprana y el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes identificar y rechazar conductas violentas. Del mismo modo, Rodríguez-Martín y Herrera-López (2020) destacan que la falta de formación sobre este tipo de violencia en la adolescencia está relacionada con una mayor prevalencia de relaciones abusivas en esta etapa vital.

A raíz de estas consideraciones, este proyecto se enmarca en la necesidad de reforzar las estrategias educativas dirigidas a prevenir la violencia de género mediante la promoción de relaciones saludables en el aula. El enfoque principal es desarrollar un entorno educativo que favorezca el respeto, la igualdad y el bienestar emocional del alumnado, mediante una metodología activa y participativa que involucre a los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje.

Descripción detallada del proyecto

Este proyecto propone la implementación de un programa preventivo dirigido a estudiantes de educación superior principalmente y, también se verá implicado el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con el fin de promover relaciones saludables y prevenir la violencia de género en el ámbito educativo. El programa incluye talleres participativos, debates, campañas de sensibilización y el uso de tecnologías de la información para llegar a un mayor número de estudiantes. Los estudiantes trabajarán tanto individualmente como en grupos para analizar y reflexionar sobre las características de relaciones saludables y no saludables, y desarrollarán habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la mejora de su bienestar emocional.

Además, el programa contempla la colaboración con instituciones como el Instituto Municipal de la Mujer, para asistir a charlas y talleres que complementen la formación teórica con experiencias prácticas y casos reales. Asimismo, se considera la participación junto a institutos de Educación Secundaria Obligatoria, para el beneficio de las actividades planteadas y del programa en sí en su alumnado.

El enfoque metodológico se basará en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde los estudiantes tendrán la oportunidad de diseñar y desarrollar campañas de sensibilización que puedan implementarse en sus propios centros educativos. Además, el uso de tecnologías digitales permitirá crear una plataforma colaborativa donde se compartirán recursos, experiencias y resultados de las actividades.

Y, en cuanto a la duración del mismo, se plantea que dicha intervención educativa a lo largo de un curso académico, con sesiones periódicas que fomenten la continuidad y el compromiso de los participantes, así como la posibilidad de reconocer créditos ECTS como incentivo para los estudiantes universitarios.

Objetivos

Objetivo general

El objetivo principal del proyecto es prevenir la violencia de género y fomentar el bienestar emocional en educación mediante la promoción de relaciones saludables.

Objetivos específicos

- a) Sensibilizar sobre la violencia de género y su influencia en el bienestar emocional del alumnado.
- b) Concienciar sobre las graves consecuencias de la violencia de género en la salud mental.
- c) Identificar factores que propician y mantienen la violencia de género en las relaciones.
- d) Desarrollar habilidades socioemocionales que promuevan el respeto y la igualdad.
- e) Fomentar relaciones saludables basadas en la empatía, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos.
- f) Elaborar un programa de prevención que pueda replicarse en otros centros y niveles educativos.
- g) Evaluar la efectividad del proyecto y ajustarlo según los resultados para mejorar su aplicación en el futuro.

Justificación del interés y viabilidad del proyecto

Este proyecto es de gran relevancia debido a que aborda uno de los problemas más persistentes y complejos en la sociedad actual: la violencia de género. Su viabilidad está asegurada por la estructura del programa, que combina el uso de metodologías activas, tecnologías digitales, y el apoyo institucional de entidades públicas dedicadas a la igualdad de género. Además, los recursos disponibles en el entorno educativo, como acceso a internet y dispositivos electrónicos, permitirán una implementación efectiva del proyecto. El enfoque participativo y basado en proyectos asegurará el compromiso de los estudiantes, quienes podrán ver el impacto directo de su trabajo en la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

Descripción del material, la metodología y actividades programadas

En cuanto a los materiales que dicho proyecto requiere para llevarlo a la práctica, éstos se clasifican en: materiales tecnológicos (TIC), materiales didácticos, materiales para talleres y actividades grupales, materiales de sensibilización y difusión y, por último, materiales colaborativos. A continuación, se describen cada uno de ellos:

Materiales tecnológicos (TIC)

- Dispositivos electrónicos (tablets, ordenadores portátiles o de escritorio) para la búsqueda de información, participación en actividades y desarrollo de campañas.
- Acceso a Internet en el aula o en las instalaciones donde se realicen los talleres, para permitir la búsqueda de información y el acceso a plataformas colaborativas.

- Software para edición de vídeos y gráficos, es decir, programas como Canva para la creación de material audiovisual destinado a las campañas de sensibilización.
- Plataforma digital colaborativa, como el propio espacio virtual (Google Classroom, Moodle, o similar) para la gestión de materiales del proyecto, la coordinación de los participantes y el almacenamiento de recursos educativos.
- Redes sociales (tales como Instagram, TikTok o YouTube) donde los estudiantes puedan compartir vídeos y campañas de sensibilización sobre violencia de género y relaciones saludables.

Materiales didácticos

- Guías y recursos impresos sobre violencia de género y relaciones saludables: Folletos y documentos con información clave que serán utilizados durante los talleres y debates.
- Presentaciones (PowerPoint, por ejemplo): Material visual para apoyar las charlas y las sesiones formativas, con información sobre la violencia de género y las habilidades socioemocionales.
- Estudios de casos y testimonios: Casos reales o simulados que serán analizados por los estudiantes durante los talleres.
- Cuestionarios y encuestas (formato papel o digital): Herramientas para evaluar el conocimiento previo y posterior sobre violencia de género, así como para medir el impacto del proyecto.

Materiales para talleres y actividades grupales

- Pizarras y rotuladores para facilitar la visualización de conceptos clave y para los debates en grupo.
- Cartulinas, marcadores y otros materiales de papelería para la creación de murales o campañas visuales dentro del centro educativo.
- Material para dinámicas de grupo y role-playing: Fichas con diferentes situaciones o escenarios que se utilizarán para realizar ejercicios de identificación de relaciones saludables y tóxicas.
- Elementos audiovisuales: Proyector o pantalla para mostrar vídeos educativos y recursos multimedia que refuercen el contenido de las sesiones.

Materiales de sensibilización y difusión

- Folletos, pósteres y banners: Material gráfico que será distribuido en el centro educativo para sensibilizar a la comunidad escolar sobre la violencia de género.
- Teléfonos móviles u otros dispositivos con cámara: Para la grabación de vídeos que los estudiantes realizarán como parte de las campañas de sensibilización.

- Redacción y maquetación de un programa preventivo que será difundido en otros centros educativos o entidades interesadas en replicar el proyecto.

Materiales colaborativos

- Libros y artículos académicos sobre igualdad de género, violencia de género y relaciones saludables, que estarán disponibles en la biblioteca del centro o de forma digital para que los estudiantes los utilicen como referencia.

- Recursos y contactos de instituciones colaboradoras como el Instituto Municipal de la Mujer (que proporcionarán material adicional en las charlas y visitas) y otros centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria.

Con respecto a la metodología, esta será activa, participativa y basada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Los estudiantes serán protagonistas de su propio aprendizaje, trabajando en actividades que promuevan la reflexión crítica, el análisis de casos reales y la creación de propuestas de prevención de la violencia de género. Las TIC desempeñarán un papel clave, proporcionando acceso a recursos en línea, plataformas de colaboración y campañas de sensibilización a través de redes sociales.

Y, en lo referido a las actividades programadas, estas estarán agrupadas en torno a tres aspectos fundamentales:

Sensibilización sobre la violencia de género y su influencia en el bienestar emocional

- Evaluación inicial: Cuestionarios sobre conocimientos previos acerca de la violencia de género y su impacto en la salud emocional.

- Investigación de casos reales: Análisis de personajes públicos que han vivido situaciones de violencia de género.

- Talleres socioemocionales: Desarrollo de habilidades como la empatía, resolución pacífica de conflictos, y creación de relaciones saludables.

- Debates grupales: Identificación de factores biológicos, culturales y sociales que perpetúan la violencia de género.

- Campañas de sensibilización: Creación de campañas educativas para concienciar a la comunidad escolar sobre la importancia de relaciones saludables.

Concienciación sobre las consecuencias de la violencia de género en la salud mental

- Talleres de habilidades socioemocionales: Capacitación en la gestión emocional, autoestima y seguridad personal.

- Visitas y charlas de profesionales: Testimonios y formación a cargo de profesionales del Instituto Municipal de la Mujer.

Y, elaboración de un programa preventivo colaborativo sobre igualdad y salud mental:

- Creación de una cuenta en la red social que se determine y que esté vinculada a la universidad: Producción y difusión de información a través de vídeos, artículos y campañas de sensibilización online.
- Charlas en centros educativos: Para llegar a un público más amplio y joven, fomentando la igualdad y el respeto.

Justificación de la metodología

La metodología ABP es adecuada para fomentar la participación activa del alumnado, permitiéndoles aprender mediante la práctica y la colaboración. Al promover la autonomía y el trabajo en equipo, se desarrollan competencias sociales y emocionales necesarias para la prevención de la violencia de género. Y, por su parte, el uso de TIC facilita el acceso a recursos innovadores y permite crear un espacio de aprendizaje continuo y dinámico.

Adecuación de los materiales y metodología a cada uno de los tipos de actividad

Actividades de sensibilización sobre la violencia de género

- Materiales didácticos: Se utilizarán guías, folletos y presentaciones visuales que contengan información clara y accesible sobre la violencia de género. Estos recursos se complementarán con materiales audiovisuales que faciliten la comprensión y el impacto emocional del tema.
- Metodología: Se empleará un enfoque participativo mediante talleres, donde los estudiantes trabajarán en grupos para discutir y reflexionar sobre las características de relaciones saludables. El uso de role-playing permitirá a los estudiantes practicar habilidades socioemocionales en un entorno seguro.

Actividades de concienciación sobre las consecuencias de la violencia de género en la salud mental

- Materiales tecnológicos: Se emplearán dispositivos electrónicos y acceso a plataformas en línea para la investigación y el análisis de casos reales. Además, se utilizarán programas de edición de vídeos para crear materiales de sensibilización que reflejen sus aprendizajes.
- Metodología: La formación se llevará a cabo a través de talleres interactivos y debates grupales, donde los estudiantes compartirán sus perspectivas y aprenderán de los testimonios de profesionales, facilitando un espacio de discusión abierto y seguro.

Y, elaboración de un programa preventivo colaborativo sobre igualdad y salud mental

- Materiales colaborativos: Recursos académicos, estudios de caso y testimonios serán accesibles en bibliotecas físicas y digitales para enriquecer el aprendizaje y la investigación.

- Metodología: Se aplicará el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde los estudiantes diseñarán y ejecutarán campañas de sensibilización, integrando tanto los conocimientos teóricos como prácticos adquiridos. La colaboración en grupos fomentará el desarrollo de competencias interpersonales y habilidades de trabajo en equipo.

Recursos disponibles (TIC, Centro, Departamento, otros...) y su adecuación al proyecto

Recursos TIC

- Dispositivos electrónicos: Tablets y ordenadores estarán disponibles para facilitar la investigación y el desarrollo de campañas de sensibilización.

- Acceso a internet: Se garantizará acceso a plataformas en línea y redes sociales para la difusión de las actividades y el intercambio de información.

- Software de edición: Programas como Canva y aplicaciones de edición de video permitirán a los estudiantes crear materiales visuales atractivos para sus campañas.

Recursos del centro

- Infraestructura: Aulas equipadas con proyectores y pantallas para presentaciones y talleres grupales.

- Biblioteca: Acceso a libros y artículos académicos sobre igualdad de género y violencia de género, que servirán de referencia para los estudiantes.

Recursos del departamento

- Colaboración con el Instituto Municipal de la Mujer: Se contará con el apoyo de profesionales en la materia para proporcionar charlas y talleres que aporten experiencias prácticas.

- Red de contactos: Otras instituciones educativas de la zona podrán colaborar en actividades conjuntas, ampliando el alcance del programa.

Indicadores y modo de evaluación

Por una parte, en cuanto a los instrumentos que se necesitan para llevar a cabo la evaluación, éstos serán los siguientes:

- Cuestionarios pre y post intervención: Evaluarán el conocimiento previo y posterior sobre violencia de género y relaciones saludables. Se utilizarán tanto formatos digitales como impresos para asegurar su accesibilidad.

- Observación directa: Los educadores registrarán la participación activa y el compromiso de los estudiantes durante las actividades. Se llevarán a cabo sesiones de feedback donde se podrá discutir el aprendizaje observado.

- Análisis de campañas: Se evaluará el impacto de las campañas de sensibilización creadas por los estudiantes. Se considerarán estadísticas como el número de visualizaciones, interacciones en redes sociales y feedback de la comunidad escolar.

Por otra parte, con respecto a los indicadores de evaluación, se considerarán los que se describen a continuación:

- Conocimientos adquiridos: Proporción de estudiantes que demuestran un aumento en el conocimiento sobre violencia de género y salud mental.

- Participación: Nivel de participación en talleres y debates, medido a través de observaciones y encuestas de satisfacción.

- Impacto de campañas: Efectividad de las campañas de sensibilización, evaluada a través de estadísticas de redes sociales y la percepción de la comunidad educativa sobre la violencia de género.

Y, por último, el modo de evaluación se centrará principalmente en:

- Evaluación formativa: A lo largo del proyecto, se realizará una evaluación continua que permita ajustar las actividades en función del feedback recibido. Esto incluirá sesiones de reflexión al final de cada actividad.

- Y, evaluación final: Al término del proyecto, se llevará a cabo una evaluación global que incluya el análisis de los resultados de los cuestionarios, la participación observada y la efectividad de las campañas.

Organización y planificación

La organización y planificación del proyecto se estructurará en las siguientes fases para que permitan un desarrollo secuencial y cohesionado de las actividades.

Fase 1: Preparación y sensibilización (primer mes)

- Reuniones iniciales: Presentación del proyecto a estudiantes y docentes.

- Formación de grupos: Se organizarán los estudiantes en equipos para fomentar la colaboración.

- Evaluación inicial: Aplicación de cuestionarios de conocimiento previo.

Fase 2: Capacitación y formación (segundo y tercer mes)

- Talleres sobre violencia de género: Realización de talleres y debates para sensibilizar sobre el tema y desarrollar habilidades socioemocionales.
- Charlas de expertos: Visitas del Instituto Municipal de la Mujer para compartir testimonios y experiencias reales.

Fase 3: Desarrollo de proyectos (cuarto y quinto mes)

- Creación de campañas de sensibilización: Cada grupo diseñará y desarrollará su propia campaña utilizando TIC y recursos colaborativos.
- Ensayo y feedback: Pruebas de las campañas en un entorno simulado para recibir retroalimentación.

Fase 4: Implementación y difusión (sexto mes)

- Lanzamiento de campañas: Ejecución de las campañas en redes sociales y en la comunidad educativa.
- Actividades de seguimiento: Recopilación de datos sobre la efectividad de las campañas y su impacto en la comunidad.

Fase 5: Evaluación y cierre (séptimo mes)

- Evaluación final: Análisis de resultados a través de cuestionarios, observaciones y evaluación de las campañas.
- Presentación de resultados: Los grupos compartirán sus hallazgos y aprendizajes en una jornada de clausura, fomentando el compromiso de la comunidad escolar en la prevención de la violencia de género.

El programa se desarrollará durante un curso académico, con sesiones fuera del horario lectivo para facilitar la participación de estudiantes universitarios. Las sesiones tendrán lugar una vez por semana o dos veces al mes, dependiendo de la disponibilidad de los participantes y las necesidades del proyecto. El alumnado universitario podrá obtener créditos ECTS como incentivo, y se propondrá flexibilidad en algunas asignaturas para compatibilizar la asistencia a las sesiones.

RESULTADOS ESPERADOS DEL PROYECTO

Principalmente, con el presente proyecto se espera cumplir con los objetivos específicos planteados, logrando una mayor concienciación sobre la violencia de género y sus efectos en el bienestar emocional del alumnado. Además, se espera el desarrollo de habilidades prácticas para la identificación de relaciones saludables y la gestión de conflictos de manera pacífica.

Aspectos a evaluar una vez concluido éste

Una vez finalizada la puesta en marcha del proyecto, se deberán evaluar los siguientes aspectos:

- Efectividad de las actividades y talleres.
- Cambios en las actitudes y comportamientos del alumnado.
- Impacto de las campañas de sensibilización en la comunidad educativa.

Si los resultados son positivos, el programa se replicará en otros cursos y niveles educativos, ajustándose según las necesidades y resultados obtenidos en cada etapa.

Descripción de las evaluaciones

Las evaluaciones del proyecto se realizarán de manera continua y al final del mismo, con el objetivo de medir el impacto del programa en el conocimiento y la actitud de los estudiantes hacia la violencia de género.

- Evaluación inicial: Realizada mediante cuestionarios antes de iniciar el proyecto, con el fin de establecer una línea base sobre el conocimiento previo de los estudiantes.

- Evaluación continua: Durante el desarrollo de las actividades, se llevará a cabo una evaluación formativa mediante observaciones y feedback. Esto permitirá ajustar las metodologías y recursos utilizados para maximizar el aprendizaje.

- Evaluación final: Se implementará un cuestionario post intervención para medir el aprendizaje y el cambio de actitud en relación con la violencia de género. Además, se realizará un análisis de las campañas de sensibilización, evaluando su alcance e impacto.

CONCLUSIONES

La implementación de este proyecto en el ámbito educativo confirma la importancia de la educación en la prevención de la violencia de género y la promoción de relaciones saludables como elementos clave para el bienestar emocional de los estudiantes. Tal y como señala García y Jiménez (2021), el entorno escolar es uno de los espacios más idóneos para fomentar la igualdad de género y sensibilizar sobre la violencia de género, ya que ofrece una plataforma en la que los jóvenes pueden reflexionar críticamente sobre los roles y estereotipos que perpetúan las relaciones desiguales. Estos autores subrayan que la inclusión de programas específicos en la educación formal favorece la formación en valores de igualdad desde edades tempranas, un enfoque fundamental que también ha sido respaldado en el presente proyecto.

Además, la investigación realizada por Rodríguez-Martín y Herrera-López (2020), centrada en los factores de riesgo en adolescentes, muestra que la violencia de género en la juventud no solo afecta la estabilidad emocional de las víctimas, sino

que contribuye a una cultura de normalización de conductas abusivas. Este proyecto, al abordar directamente el desarrollo de habilidades socioemocionales y la identificación de relaciones saludables y no saludables, responde a la necesidad urgente de frenar este ciclo de violencia. Así, se fomenta una mayor conciencia en el alumnado sobre las dinámicas de poder y control, ofreciendo herramientas para la gestión de conflictos de manera pacífica.

Por su parte, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha demostrado ser eficaz en la promoción de competencias clave y en la implicación activa del alumnado en temas sociales relevantes, como la violencia de género. Según Pérez y Gómez (2020), el ABP fomenta la autonomía, el trabajo en equipo y el aprendizaje significativo, aspectos esenciales en la formación integral del alumnado.

Otro de los aspectos destacados por los autores mencionados anteriormente es el impacto directo en el bienestar emocional. Tanto García y Jiménez (2021) como Rodríguez-Martín y Herrera-López (2020) coinciden en que la violencia de género tiene repercusiones psicológicas graves en el alumnado, especialmente en términos de autoestima, ansiedad y depresión. Este proyecto tiene como objetivo mitigar estos efectos mediante la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan debatir y aprender sobre relaciones saludables, habilidades de resolución de conflictos y autoestima. Los resultados esperados incluyen no solo una mejora en la sensibilización de los estudiantes, sino también en su bienestar emocional general.

Novedades que su implementación reporta

La implementación de este proyecto aporta varias novedades tanto a nivel metodológico como en los resultados esperados, lo que lo convierte en una iniciativa innovadora dentro del ámbito educativo en España:

- **Uso de las TIC y las redes sociales para la sensibilización y difusión:** A diferencia de otros programas educativos tradicionales, este proyecto incorpora de manera activa el uso de plataformas digitales y redes sociales como herramienta clave para la difusión de campañas de sensibilización sobre la violencia de género. Según García y Jiménez (2021), el uso de las TIC en el contexto educativo amplía el alcance de los proyectos preventivos, permitiendo llegar a un mayor número de estudiantes y adaptándose a los entornos digitales donde los jóvenes se comunican actualmente. Esta novedad permite no solo un impacto dentro del aula, sino también una proyección hacia la comunidad educativa en general y más allá.

- **Enfoque en la creación de un programa preventivo colaborativo:** Uno de los elementos innovadores del proyecto es el diseño de un programa preventivo colaborativo que no solo se limita a la implementación en el aula, sino que puede ser replicado y adaptado en otros contextos educativos. Esta estrategia colaborativa, que involucra a estudiantes, docentes y profesionales de la igualdad de género, permite

que los jóvenes se conviertan en agentes de cambio, desarrollando campañas y proyectos que puedan extenderse a otros centros educativos y niveles académicos. Rodríguez-Martín y Herrera-López (2020) destacan la importancia de los proyectos colaborativos en la prevención de la violencia de género, ya que promueven un enfoque holístico y transversal que involucra a toda la comunidad educativa.

- Énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales: Este proyecto se diferencia de otros programas preventivos al centrarse especialmente en la capacitación socioemocional del alumnado, un aspecto que, según Rodríguez-Martín y Herrera-López (2020), ha sido subestimado en muchos programas de prevención. Mediante talleres interactivos y actividades participativas, el alumnado no solo aprende a identificar y evitar conductas abusivas, sino que también desarrolla habilidades como la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de la autoestima. Estas habilidades no solo previenen la violencia de género, sino que mejoran el clima escolar en su conjunto, contribuyendo a un entorno más equitativo y respetuoso.

- Evaluación continua y posibilidad de réplica: Otra novedad es el enfoque en la evaluación continua del proyecto mediante la observación directa y el uso de cuestionarios pre y post intervención. Esto no solo permite ajustar el programa para mejorar su eficacia, sino que, en el caso de obtener resultados positivos, se podrá replicar en otros cursos académicos o incluso en otros centros educativos. Esta capacidad de réplica, unida a la flexibilidad metodológica del proyecto, lo convierte en una herramienta adaptable a diferentes niveles educativos, lo que potencializa su impacto a largo plazo.

Con estas aportaciones novedosas, este proyecto se posiciona como una iniciativa educativa innovadora que no solo busca frenar la violencia de género en el entorno escolar, sino también promover cambios estructurales y culturales en la manera en que los jóvenes entienden y gestionan sus relaciones interpersonales, contribuyendo al bienestar emocional y social.

REFERENCIAS

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2022). *Informe sobre la situación de la violencia de género en España*. Ministerio de Igualdad. Recuperado de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/>

García, M., y Jiménez, C. (2021). La prevención de la violencia de género en la escuela: Estrategias y desafíos en el contexto educativo español. *Revista de Educación y Género*, 14(2), 45-67.

López, M. C., y Suárez, E. M. (2019). La educación en igualdad como herramienta preventiva de la violencia de género: Experiencias en el contexto escolar. *Estudios sobre Educación y Sociedad*, 24(1), 89-102.

Martínez, C. A., y Díaz, F. (2020). Programas educativos para la prevención de la violencia de género: Una revisión de su impacto en el ámbito escolar. *Revista Iberoamericana de Estudios en Género y Educación*, 15(3), 210-225.

Morales, P., y Sánchez, V. (2020). Impacto de la violencia de género en la salud mental del alumnado: Un estudio en secundaria. *Anales de Psicología Escolar*, 34(2), 75-88.

Pérez, A., y Gómez, L. (2020). El Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto educativo español: Una herramienta para el desarrollo de competencias clave. *Revista de Innovación Educativa*, 22(3), 55-70.

Rodríguez-Martín, N., y Herrera-López, M. (2020). Violencia de género en adolescentes: Análisis de factores de riesgo y prevención educativa. *Psicología y Educación*, 35(1), 112-130.

CAPÍTULO 36

LAS PROFESIONES: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA TRABAJAR LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA FERNÁNDEZ MARTÍN Y ELENA BERRÓN RUIZ
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

Se trata de un proyecto que prioriza el trabajo de la música, perteneciente al área de Lenguajes: comunicación y representación. No obstante, a pesar de que su eje principal sea la educación musical, a través de este se trabajarán las tres áreas de Educación Infantil en su conjunto, siguiendo los principios interdisciplinares y globalizadores del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP).

La elección de este tema se debe a que, hoy en día, no se le da mucha importancia al estudio de la música en la escuela, en comparación con otras áreas curriculares. Sin embargo, la música está presente en nuestras vidas desde nuestro nacimiento y acudimos a ella con frecuencia para acompañar nuestros estados de ánimo, ya sea cuando estamos tristes, alegres, enfadados o cuando queremos relajarnos. Por ello, no compartimos que cada vez tenga menos peso en el currículo escolar y apostamos por su importancia para el desarrollo competencial del alumnado.

La música constituye un lenguaje con el que se pueden expresar ideas, emociones y sentimientos, al igual que con el lenguaje verbal, ya sea oral o escrito. Además, la música ayuda a estimular el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual se encarga del lenguaje, de los números o de la lógica, pero también el hemisferio derecho, que gestiona las funciones más intuitivas, imaginativas y creativas. Estudiar música, por tanto, ayuda a desarrollar un cerebro más rico, a nivel cognitivo, creativo, intelectual, emocional psicológico...

Asimismo, se ha elegido este tema porque, hoy en día, la sociedad sigue pensando que con la música no se pueden aprender conocimientos de aplicación directa en la vida diaria, lo cual constituye un error, como se mostrará en el presente TFG, en el cual se ha elegido el tema de las profesiones, que se irán aprendiendo de manera más significativa con recursos musicales.

Este tema tiene gran trascendencia en la etapa de Educación Infantil, ya que los discentes se relacionan constantemente con los elementos de su entorno: naturaleza, personas, objetos... para comprender el mundo que les rodea. Además, al alumnado le despierta mucho interés todo aquello que observa y que aún no conoce, por lo que se

tendrá en cuenta esta inquietud característica de la infancia, para motivarle a través de preguntas que alimenten su curiosidad.

La civilización se desarrolla rápidamente y la escuela, como institución, también debe hacerlo, para adaptarse a los cambios. Por ello, en la actualidad los contenidos deben trabajarse de forma diferente a épocas anteriores, ya que disponemos de nuevas tecnologías, nuevas herramientas de aprendizaje y nuevas metodologías activas, que se deben aprovechar en el aula. Las profesiones, por su parte, también cambian: algunas desaparecen y surgen otras nuevas, por lo que es interesante que se trabajen en el aula

Asimismo, cabe destacar que es función del docente lograr que los discentes se comprometan activamente en el proyecto, para que realicen aprendizajes significativos. Por ello, se ha decidido realizar un proyecto didáctico basado en la metodología del ABP, ya que el alumnado se sentirá más motivado, al ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, mediante la formulación de preguntas, la investigación, la puesta en común de información con los compañeros y procesos de autoevaluación. En todo este proceso, el docente hace de guía, partiendo de los conocimientos previos de los discentes, para, a partir de los mismos, indicar qué se va a hacer y cómo, aunque nunca dirigiendo de manera estricta las actividades, sino mostrando flexibilidad y aceptando los errores como parte del proceso de aprendizaje.

Finalmente expongo que, este capítulo de libro recoge parte de la investigación realizada para la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG) de Fernández (2023).

MARCO TEÓRICO

El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología educativa

El Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) es una metodología de aprendizaje alternativa a las tradicionales, que consiste en que los discentes planteen, realicen y valoren proyectos que no solo tienen utilidad en el aula, sino en el mundo real (Dickinson et al., 1998).

Otros autores como Jones et al. (1997) lo expresan de la siguiente manera:

“El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás” (p. 239).

Este método tiene sus orígenes en el constructivismo, teoría que se desarrolló a través de las investigaciones de los psicólogos como Lev Vygotsky, Jerome Bruner,

Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo se respalda en cómo el cerebro comprende, almacena y recupera información, explicando cómo aprendemos.

Aunque tiene sus orígenes en el constructivismo, fue a finales del Siglo XX cuando William Heart Kilpatrick definió las bases de lo que hoy día conocemos como metodología por proyectos, tomando como referencia los principios enunciados por Dewey en 1918, el cual defendía que los docentes debían percibir lo que estaban adquiriendo para así emplearlo en la vida real y resolver los problemas cotidianos.

Este modelo no es más que crear nuestro propio aprendizaje, construyéndole a partir de la relación establecida entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. De esta manera, el cerebro conecta las ideas que ya poseíamos con las nuevas que estamos adquiriendo (Karlin y Vianni, 2001).

Finalmente, siguiendo a García (2019), recogeremos las cinco fases principales del ABP:

- Captación de la atención del alumnado.
- Selección de nuestro proyecto.
- Activación de conocimientos previos.
- Búsqueda de información y exposición.
- Evaluación.

La música como lenguaje y como medio de expresión

Según recoge el Decreto 122/2007 de Castilla y León, la educación musical se encuentra incluida en el área de “Lenguajes: Comunicación y representación”, siendo considerada como tal. Por esa razón, consideramos que en la música se beneficia del desarrollo de la personalidad del alumno.

Ruiz (2011) señala que coexisten diversos lenguajes (escrito, oral, artístico, técnico, etc.), con un propósito: expresar, comunicar ideas, sentimientos o percepciones. Por ello, la música es considerada un lenguaje más, aunque de carácter no verbal (Rodríguez, 2016), ya que, a través de ella, se puede expresar, se puede emocionar o se puede comunicar un estado de ánimo, entre otras cosas. La comunicación mediante la música también precisa de un emisor, un receptor y un código, al igual que pasa en otros lenguajes, estableciendo una correspondencia entre las notas y su sonido.

Para Hernández et al. (2011,), “la música favorece el intercambio comunicativo entre los niños/as, así como el desarrollo de unas funciones psicológicas básicas como la atención, la memoria y la percepción visual y auditiva” (p.165). Dichos autores consideran que la música en Educación Infantil es atractiva, ya que a los niños les atraen los sonidos, las canciones o explorar las capacidades sonoras de su cuerpo, lo cual les permitirá que comiencen a trabajar las capacidades expresivas y creativas, al igual que el oído.

Además, sabemos que las primeras manifestaciones comunicativas de los niños se producen a través de los sonidos y de las imágenes, por lo que es importante trabajar el desarrollo auditivo de los alumnos a través de la música desde las primeras etapas. Asimismo, se ha demostrado que la música favorece el almacenamiento de datos en nuestro cerebro y que estos perduren a largo tiempo en la memoria (Riesco, 2009, p. 33).

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

Características del entorno

El actual proyecto didáctico está diseñado para realizarse en la localidad de Cebreros, un municipio del sureste de Ávila, que se localiza a 48km de la capital, con un censo en 2021 de 3246 habitantes, aunque en los fines de semanas y festividades tiene mayor población.

El centro se encuentra en una zona de ámbito rural, rodeado de montes, así como de vegetación de matorrales, población de pinos sobre todo en las afueras del municipio, y viñas, ya que predomina la industria vinícola.

Se mantiene la agricultura a nivel familiar, así como la cultura de pueblo. Cabe destacar, que la economía de Cebreros, principalmente, se basa en pequeñas empresas y autónomos y trabajadores de la construcción. Asimismo, debemos señalar la industria vinícola y la existencia de una fábrica de hielo.

El pueblo también cuenta con un Instituto de Enseñanza Secundaria, una sede de la Escuela Oficial de Idiomas de Ávila, Educación de Adultos dependientes del Centro de Educación de Adultos de El Tiemblo, una Escuela Infantil para alumnado de 0 a 3 años, una Escuela de Cocina, una biblioteca, un museo dedicado a la figura de Adolfo Suárez y la Transición donde, con frecuencia, se organizan actividades divulgativas y formativas, en algunas de las cuales participa el centro educativo, y una Sala Universo. Entre las instalaciones deportivas más significativas destacan un polideportivo, pistas de pádel, estadio de fútbol, etc. y una piscina municipal. La población también cuenta con oficinas del registro de la propiedad, de la cámara agraria, cuartel de la Guardia Civil y bancos.

Descripción del centro

El colegio donde se llevará a cabo el proyecto es un centro público de Educación Primaria y Educación Infantil de la localidad de Cebreros (Ávila).

El centro tiene una jornada continua, con horario de 9:00 a 14:00 de la tarde (de septiembre a mayo) y de 9:00 a 13:00 (en junio). Además, el centro abre de 16:00 a 18:00 horas, para realizar actividades extraescolares o para tareas de los docentes.

El colegio cuenta con unos 200 alumnos, repartidos entre Educación Infantil y Educación Primaria. En Educación Primaria, cuenta con doble línea en segundo,

tercero, quinto y sexto de Primaria. En el resto de los cursos solo tiene una línea. Además, cuenta con dos edificios en diferentes calles: en uno se encuentran los cursos comprendidos entre tercero y sexto de Primaria, y en el otro están Educación Infantil y primero y segundo de Primaria.

En lo que se refiere a la situación familiar, la mayoría de las familias de los discentes se encuentran dentro de la clase media, sin embargo, existen algunas familias fragmentadas con una situación socioeconómica inferior y que, normalmente, son de alumnado extranjero. La relación familia-escuela no siempre es la idónea, ya que, en ocasiones nos encontramos con escasa comunicación y participación, aunque la mayor parte de las familias tienen un contacto frecuente con el profesorado y colaboran en la realización de actividades extraescolares o complementarias.

Además, destacamos que la mayoría de los padres y madres de nuestros alumnos tienen estudios medios o primarios, y, una menor parte, estudios superiores, aunque todos coinciden en que desean que sus hijos reciban la mejor educación posible.

Alumnado al que va dirigido el proyecto

El siguiente proyecto de trabajo va encaminado al segundo ciclo de Educación Infantil, a alumnos del aula de 3 años-A.

La clase está formada por 14 estudiantes, 4 niñas y 10 niños, todos ellos con un aprendizaje normal, aunque dos de ellos tienen hoja de derivación a la Orientadora. De estos 14 alumnos, 7 de ellos son de origen extranjero, procedentes de Marruecos.

La persona que acompaña a los alumnos la mayor parte del tiempo es la tutora, exceptuando las sesiones de Psicomotricidad, Música, Religión/Valores, inglés y sesiones de apoyo a esta aula.

Se trata de un grupo muy participativo, dinámico y con ganas de obtener más conocimientos.

Se tendrá en cuenta el desarrollo evolutivo y, sobre todo, musical de los niños con 3-4 años, ya comentados en el apartado anterior, para adecuar las actividades a dicho grupo y poder desarrollar todas sus competencias.

METODOLOGÍA DEL PROYECTO

En la propuesta didáctica, al considerarse un proyecto interdisciplinar, se trabajarán las tres áreas conjuntamente, que son: a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. b) Conocimiento del entorno. c) Lenguajes: Comunicación y representación. No obstante, cabe recalcar que el área principal en este proyecto es la tercera, ya que es la que se corresponde directamente con el lenguaje artístico. El currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León queda establecido por el Decreto 122/2007, donde se especifican los contenidos a conocer en cada una de las áreas indicadas anteriormente.

Contemplando todo lo detallado previamente en el marco teórico, se expone una propuesta de proyecto de aula basada en el método del ABP, en el que los discentes asimilarán lo referido a las profesiones de manera activa y participativa, mediante actividades que estimulen su deseo e interés, para que construyan con motivación su propio aprendizaje, partiendo de los conocimientos que ya tenían adquiridos, para después ir agregando nuevos contenidos, dando lugar a un aprendizaje significativo, consolidado y longevo.

Durante el proceso, el docente hará de guía participando en lo fundamental para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al tratarse de discentes de temprana edad, el maestro debe estar revisando todo lo que efectúen de manera más intensa que en edades superiores.

Para desarrollar el proyecto, se siguen las cinco fases citadas por García (2019). En la primera de ellas (captación de la atención del alumnado), el maestro colocará en la clase elementos que llamen la atención sobre el proyecto que se va a iniciar. En la segunda fase (selección de nuestro proyecto) debido a que el tema ya está elegido por el docente, a partir de los intereses observados previamente en el alumnado, se llevará a cabo una presentación en la asamblea de manera motivadora para los discentes, donde se expondrán las ideas previas que poseen sobre dicho tema. De esta manera estaremos trabando la tercera fase, activación de los conocimientos previos. En la cuarta fase (búsqueda de información y exposición), los discentes deberán buscar información sobre una profesión que le guste, y deberán contarle al resto de compañeros en que consiste. Finalmente, en la quinta fase (la evaluación), se evaluará al alumnado mediante distintas rubricas, para comprobar si han adquirido o no conocimientos acerca del tema.

El proyecto se desarrollará en 11 sesiones, realizadas durante 2 semanas en el segundo trimestre del curso escolar, coincidiendo con las prácticas externas. Algunas sesiones demandan más tiempo que otras, por lo que su duración se especifica en el apartado de temporalización.

Actividades

En este apartado se recogen las sesiones que constituyen el proyecto, detallando los objetivos y contenidos específicos de cada una de ellas, así como las actividades, temporalización, espacios y los recursos a utilizar.

En cada sesión se estudiará un sector profesional diferente pudiendo relacionar profesiones de distintos sectores. Asimismo, se pedirá colaboración a las familias y amigos para que acudan al centro a mostrar la profesión en la que trabajan, para que su aprendizaje sea más directo. El orden de las sesiones puede ser alterado, ya que es posible que haya familiares que no puedan realizar su visita el día que está estimulado, por su profesión. Además, podrán acudir todos los padres que estén interesados,

aunque su profesión, en principio, no estuviera programada para estudiarse en dicho proyecto.

El proyecto consta de 11 sesiones, aunque la última sesión no está detallada, sino que se deja reservada para completar aspectos que no se hayan podido concluir en las sesiones anteriores o que se haya comprobado que requieren de una mayor profundización.

Las sesiones empiezan después de acabar las rutinas diarias en la asamblea, aunque en ella se podría incluir algún aspecto de la profesión a tratar ese día de manera puntual, o a modo de repaso de las anteriores. En estas sesiones no se destina toda la jornada lectiva, sino que se deja espacio para la elaboración de otras tareas que el tutor tenga planeadas o para las disciplinas de los especialistas, por lo que la temporalización de cada una de ellas se va especificando en su descripción. Los contenidos fundamentales de la propuesta son los musicales. No obstante, al tratarse de una propuesta de ABP, se incluirán también actividades que permitirán para trabajar contenidos de otras áreas. Cabe destacar que todos los días, después de la asamblea y antes de empezar las actividades de la sesión, pondremos la canción “El juego de los oficios”, de Valentina Rodríguez para que los niños puedan aprenderla, poco a poco, acompañada con gestos.

Evaluación

La evaluación tiene como objetivo conocer el aprendizaje de los alumnos en un ámbito determinado. Con la evaluación comprobaremos si los alumnos han alcanzado los objetivos definidos en el trabajo y, si no están conseguidos, podremos establecer medidas de refuerzo. El Real Decreto 1630/2006 establece que la evaluación en la Educación Infantil será global, continua y formativa.

En este proyecto se llevará a cabo una evaluación inicial, una continua y una final para evaluar a los discentes, además de una autoevaluación por parte de la maestra.

Instrumentos de evaluación

La evaluación inicial se efectúa al comienzo del curso y al comienzo de cada propuesta didáctica. Esta evaluación tiene como meta entender los conocimientos previos que dominan los discentes y sus intereses, tomándolos como referencia inicial para después poder incorporar nuevos aprendizajes. Se ejecutará en la primera sesión del proyecto, a través de una lluvia de ideas sobre lo que saben del tema a tratar.

La evaluación continua y formativa tiene lugar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se utiliza para examinar el avance progresivo hacia las metas planteadas. Esta evaluación resulta muy práctica, debido a que facilita información inmediatamente y permite al maestro reconducir el proceso y redirigir la situación en caso necesario. Se realiza mediante técnicas de observación directa.

En cambio, la evaluación final tiene carácter global. Se trata de evaluar los resultados al final del proceso. Los resultados son obtenidos en la última sesión del proyecto, mediante la actividad “De mayor quiero ser...”. La evaluación se llevará a cabo a través de la observación directa y los datos quedarán registrados en una lista de control, en la que se comprobará si se han logrado o no los objetivos planteados.

Finalmente, la autoevaluación de la maestra sirve para evaluar su propio trabajo, así como el proyecto en su conjunto, para así poder mejorar la propia práctica docente. Para ello, debe responder a una serie de ítems recogidos en una lista de control.

CONCLUSIONES

El presente trabajo se ha diseñado para la relación de los discentes con el medio que les envuelve directamente. Se trata de una propuesta abierta al entorno en la que se necesita tanto de la colaboración de las familias (lo cual fomenta la relación familia-escuela) como la salida del centro para examinarlo de manera personal.

El objetivo general del TFG consistía en elaborar una propuesta didáctica de ABP que permitiera trabajar las profesiones desde una perspectiva musical, para lo cual se ha hecho un importante trabajo previo de investigación en distintas fuentes y legislación, para conformar un marco teórico sólido que sirviera de justificación de dicha propuesta, la cual está dirigida a un grupo de alumnos del primer curso de Educación Infantil. En este sentido, ha resultado de gran utilidad la información recabada sobre el desarrollo del trabajo por proyectos y sobre la importancia de la educación musical, así como sobre las características generales y musicales del alumnado de esta etapa educativa. Todo ello ha permitido plantear un proyecto bien fundamentado.

Centrándonos en los objetivos específicos que han permitido la consecución de dicho objetivo general, destacaremos que el primero de ellos consistía en plantear diferentes actividades para trabajar las profesiones de forma interdisciplinar, siguiendo los principios del ABP. Dicho objetivo se ha logrado satisfactoriamente, ya que con la propuesta se han alcanzado objetivos didácticos y se han trabajado contenidos de todas las áreas curriculares de la etapa de Educación Infantil.

El segundo de los objetivos específicos era enfatizar el trabajo musical para aprender los contenidos de forma más significativa, lo cual también se ha conseguido, ya que en todas las sesiones se incluían, al menos, una actividad de contenido musical, que resultaba útil para afianzar los aprendizajes. Respecto a este objetivo, me gustaría destacar que el principal motivo que me impulsó a realizar un TFG en el que se reconociera el valor educativo de la música fue que esta se encuentra totalmente integrada en nuestra vida diaria, pero que, lamentablemente, cada vez tiene menos peso en nuestro sistema educativo, y consideré necesario reivindicar su importancia.

La mayoría de la sociedad todavía considera la asignatura de música como una asignatura “María”, es decir, una asignatura que es fácil y con poca utilidad para el desarrollo competencial del alumnado. No obstante, la sociedad debe saber que aprender música o enseñar a través de ella, como en este caso, ayuda a desarrollar más nuestro cerebro y a establecer más conexiones nerviosas, además de fomentar el desarrollo creativo y social del alumnado.

La asignatura de música no solo sirve para enseñar las notas, los compases o la escritura sobre un pentagrama, sino que ayuda a los alumnos a emocionarse, a expresar sentimientos que con palabras no sabemos explicar y a cultivar su dimensión afectiva.

Por todo ello, considero que esta asignatura debería ser obligatoria en todos los cursos y gozar de mayor reconocimiento, sobre todo en las primeras edades, ya que en la mayoría de las clases recurrimos a canciones sin caer en la cuenta de que, a través de ellas, estamos enseñando contenidos y valores que los alumnos pondrán después en práctica a lo largo de su vida.

Sobre el tercer y último objetivo específico, consistente en aplicar en el aula algunas de las actividades propuestas para comprobar su eficacia para el aprendizaje de los alumnos, cabe señalar que también se ha cumplido, aunque me hubiera gustado poder aplicar más de ellas durante el periodo del Prácticum. En todas las actividades que pude llevar a cabo me encontré con la dificultad del tiempo, pues muchas de ellas no pude desarrollarlas en el tiempo establecido, sobre todo las que suponían una salida del centro. Además, algunas actividades tuvieron que ser cambiadas de día o dejadas para otros momentos, ya que la concentración o el rendimiento de los alumnos no era el adecuado. Aparte de las actividades propuestas, se pudo llevar al aula otros dos instrumentos que no se había previsto inicialmente: el ukelele y la flauta traversa, para que los conociera el alumnado. La flauta no la tocaron, pero sí pudieron tocar las cuerdas del ukelele y de la guitarra disponible en el colegio, y comprobar cómo se emitían los distintos sonidos.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que todos los objetivos específicos del TFG han sido logrados y que, por tanto, también se ha podido conseguir el objetivo general, desarrollando un proyecto en el que se trabajaba interdisciplinariamente, otorgando un mayor peso a los aspectos musicales y posibilitando que los estudiantes fueran los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las limitaciones del trabajo, además de las dificultades relativas al tiempo y que implicaron el cambio de actividades a otros días, ya comentadas anteriormente, cabe destacar la poca participación de las familias en el proyecto, que habría sido deseable que fuera mayor, pero no fue posible por su horario laboral. Asimismo, se encuentran limitaciones en el aprendizaje de algunos discentes, que habrían necesitado actividades de refuerzo que no se habían contemplado.

En cuanto a las perspectivas de futuro de dicho proyecto, cabe señalar que las propuestas planteadas podrían ser llevadas al aula por otro docente, para comprobar los resultados que obtiene. Además, confío en poder aplicar la totalidad de las actividades yo misma en mi futuro profesional como maestra de Música. Por otra parte, aunque el proyecto esté plantado para el primer curso del segundo ciclo, podría adaptarse fácilmente a toda la etapa de Infantil, realizando modificaciones en las actividades y en los contenidos, que busquen una mayor profundización. Asimismo, se podría plantear la inclusión de más actividades musicales, ya que el potencial educativo de la música constituye un aspecto fundamental que se ha pretendido revalorizar en este trabajo.

Finalmente, para concluir este TFG, me gustaría recoger una frase de Víctor Hugo, en la que se enfatiza el carácter expresivo de la música: “La música expresa aquello que no se puede decir en palabras y lo que es imposible guardar en silencio”.

REFERENCIAS

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 1, de 2 de enero de 2008, pp. 6-16. Recuperado de <https://cutt.ly/D9mN7Bs>

Dickinson, K. P., Soukamneuth, S., Yu, H. C., Kimball, M., D'amico, R., Perry, R., y Curan, S. P. (1998). *Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program. Technical Assistance Guide*. Social Policy Research Associates. Recuperado de <https://cutt.ly/r9mMeqp>

Fernández, M. (2023). *Las profesiones: una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos para trabajar la Música en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad de Salamanca.

García, C. (2019). *Didáctica de la Educación Infantil* [Material no publicado]. Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila.

Hernández, J. R., Hernández, J. A., y De Moya, M. V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: Experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *ENSAYOS*, 26, 165-178. Recuperado de <https://cutt.ly/UK6yQXP>

Jones, B. F., Rasmussen, C. M., y Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. American Psychological Association.

Karlin, M., y Viani, N. (2001). Project-based learning. En J. S. Krajcik y P. C. Blumenfeld (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482. Recuperado de <https://cutt.ly/o9m0t8W>

Riesco, B. (2009). La música en Educación Infantil. *Padres y Maestros*, 327, 33-35. Recuperado de <https://cutt.ly/Y9m0sJR>

Rodríguez, L. (2016). La música como lenguaje y como medio de expresión. *Publicaciones Didácticas*, 69, 445-446. Recuperado de <https://cutt.ly/v2zMdbY>

Ruiz, E. (2011). *Expresión Musical en Educación Infantil. Orientaciones didácticas*. Editorial CCS.

CAPÍTULO 37

APRENDIZAJE ACTIVO MEDIANTE GAMIFICACIÓN: UNA PROPUESTA BASADA EN EL JUEGO DE MESA 'PARTY'

MARÍA RUIZ ESTÉVEZ
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza universitaria ha experimentado una adaptación significativa en sus metodologías, impulsada principalmente por la incorporación de las TIC en el aula, aunque no de manera exclusiva.

En el ámbito del Derecho y otras ramas de las ciencias jurídicas y sociales, la enseñanza tradicional se ha centrado principalmente en un enfoque teórico, con poca presencia de actividades prácticas. Sin embargo, de manera gradual, han emergido metodologías docentes orientadas a la práctica, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida o la llamada gamificación.

En el ámbito educativo, es fundamental reconocer que la actual generación universitaria pertenece a la denominada Generación Z o Centennials.

Estos estudiantes son auténticos nativos digitales que han crecido en un entorno donde la tecnología y las redes sociales forman parte intrínseca de su vida cotidiana. Atrás quedaron las épocas en las que los estudiantes tomaban apuntes a mano, leían todo en formato impreso y recurrían a bases de datos físicas para investigar. Incluso sus hábitos de interacción social dentro y fuera del aula han cambiado radicalmente. Hoy en día, los jóvenes están en constante comunicación a través de plataformas digitales, lo que ha transformado no solo su forma de relacionarse, sino también su manera de aprender y procesar la información.

Aunque internet y las nuevas tecnologías han transformado la vida cotidiana y la forma en que toda la sociedad se relaciona, en el caso de los “Centennials”, su impacto ha sido especialmente profundo en el ámbito del aprendizaje. Esta generación ha desarrollado maneras de adquirir conocimientos más dinámicas, interactivas y fuertemente vinculadas a la tecnología. Esto responde al hecho de que tienen acceso a una cantidad ilimitada de información en cualquier momento del día y desde cualquier lugar, se comunican de manera constante y tienden a preferir un enfoque de autoaprendizaje. De esta forma, las metodologías tradicionales de enseñanza presentan importantes limitaciones. Los estudiantes se ven obligados a memorizar una gran cantidad de información sin alcanzar una comprensión profunda, de manera que pueden sentirse desmotivados y desconectados (López, 2023).

Esto no solo exige una adaptación de las metodologías educativas a sus modelos de aprendizaje y expectativas, sino también a un mercado laboral igualmente permeado por la digitalización y la tecnología, que demanda un perfil de trabajador más flexible, tecnológico y autónomo.

Como resultado, los docentes que en su día fueron alumnos de lo que podemos denominar “la vieja escuela”, caracterizada por tener un enfoque mucho más teórico, individual y analógico, se han visto obligados a desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan a este nuevo perfil de estudiantes, priorizando enfoques más participativos, tecnológicos y flexibles que fomenten su interés y motivación.

El término gamificación proviene del inglés *gamification*, palabra derivada de *game*, cuyo significado es juego. La gamificación aplicada a la práctica docente universitaria tiene como objetivo facilitar la adquisición de conocimientos y competencias mediante juegos estructurados, acompañados de incentivos que refuercen la motivación y el compromiso del alumnado (Aguiar Perera et al., 2018). Por lo tanto, el objetivo de esta metodología es transformar el comportamiento de los estudiantes en lo que se refiere al absentismo, abandono de la asignatura o desinterés. Esto se logrará mediante el aumento de su motivación a través de la incorporación de elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos (Yélamos, 2019).

Este enfoque tiene como objetivo dirigir la práctica docente tradicional hacia el aprendizaje activo. Así, en un entorno donde los estudiantes suelen manifestar desinterés y desmotivación, especialmente en asignaturas predominantemente teóricas, la gamificación se presenta como una alternativa efectiva para captar su atención y estimular su participación. Al incorporar mecánicas de juego, como puntos, niveles y recompensas los alumnos son más receptivos a la asimilación de contenidos, lo que permite a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje más dinámicas y motivadoras.

Hipótesis de la investigación

El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza del alumnado se evidencia no solo en la universidad, sino en todas las etapas educativas, incluyendo las etapas más tempranas como educación infantil y primaria, donde han surgido cada vez más escuelas alternativas. En estas instituciones, la práctica pedagógica se caracteriza por un ambiente cooperativo y flexible, la inexistencia de exámenes y libros de texto, y un fuerte énfasis en el trabajo manual y la creatividad (Martínez, 2022).

Este contexto de transformación también se extiende a la educación superior, donde las universidades deben ajustar sus métodos de enseñanza a los modelos de aprendizaje de las generaciones actuales para poder transmitir el conocimiento de manera efectiva. Los jóvenes pertenecientes a la actual generación universitaria

presentan comportamientos y hábitos de aprendizaje radicalmente distintos a las generaciones anteriores, que crecieron en un entorno completamente analógico. Para identificar estrategias de enseñanza efectivas en el aula, es fundamental comprender las características de los alumnos que estamos formando.

Las generaciones actuales han sido permeadas por un entorno tecnológico caracterizado por la volatilidad y la transformación constante, lo cual tiene un profundo impacto en la forma en la perciben la realidad e interactúan con el entorno. Están habituados a recibir una cantidad ilimitada de información en todo momento, a realizar múltiples tareas de forma simultánea y a recibir estímulos nuevos en periodos de tiempo muy cortos. Esto genera, por ejemplo, que sean más impacientes, poco tolerantes a la frustración, y que cuenten con periodos cortos de atención (Antúnez, 2020).

Todas estas particularidades y hábitos de comportamiento influyen en el proceso de aprendizaje del alumnado, y deben ser considerados por el docente al desarrollar sus enfoques pedagógicos. Como se ha señalado, los estudiantes están expuestos a una cantidad abrumadora de información, de forma que están habituados a discriminar todo aquello que no les resulta interesante o útil, prestando atención solo en aquellos aspectos que realmente los mantiene motivados. Por esta razón es importante que el docente logre fomentar el interés del alumnado no solo a través de la selección de contenidos o la forma de ejecutar la dinámica de la clase, sino también de manera extrínseca, ofreciendo estímulos que fortalezcan su autoconfianza en el proceso de aprendizaje.

Objetivos de la investigación: generales y específicos

Los objetivos que se pretenden conseguir a través de este sistema de aprendizaje en la formación del Derecho Civil son los siguientes:

1. Adaptar la enseñanza del Derecho Civil mediante la integración de la gamificación en el aula, con el fin de ofrecer a los estudiantes una formación más práctica y estimulante.
2. Facilitar la asimilación de conceptos jurídicos complejos a través de juegos que promuevan la retención y comprensión, creando un entorno seguro en el que los estudiantes puedan explorar y aprender sin temor a equivocarse.
3. Fomentar el aprendizaje colaborativo a través de actividades gamificadas que incentiven la cooperación entre estudiantes, incentivando la discusión y el intercambio de ideas.
4. Favorecer el desarrollo de habilidades prácticas que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos en contextos prácticos, de forma que puedan asegurar que tienen una comprensión integral del contenido.

5. Aumentar la motivación del alumnado y su compromiso con la asignatura a través de un sistema de recompensas e incentivos que despierte su interés y mitigue la percepción de monotonía en el estudio del contenido.

MÉTODO

La incorporación de la gamificación en la docencia se implementará a lo largo de un semestre como instrumento complementario a las explicaciones teóricas del contenido de la asignatura. La actividad se desarrolla a través de las siguientes fases:

- Fase de presentación: en esta fase el docente explica a los alumnos la dinámica gamificada, indicando los objetivos pedagógicos, las reglas del juego y el sistema de recompensas que se va a establecer. Es fundamental que los estudiantes comprendan el propósito de la gamificación y su relación con los contenidos de la asignatura. Lo ideal es que la presentación sea motivadora para involucrar a los alumnos con el proyecto y que tengan una participación activa.

- Fase de planificación: En esta fase, se explica a los estudiantes cómo se organizará la actividad, incluyendo la formación de grupos y el número de integrantes necesarios. También se detalla cómo se estructurará la clase y se coordinarán las dinámicas del ejercicio.

- Fase de desarrollo: durante esta fase, los estudiantes participan activamente en la dinámica de juego diseñada que se articula a través de pruebas o desafíos. Es fundamental que el docente dirija la actividad y actúe de mediador, de forma que haya una retroalimentación constante para garantizar que los objetivos se cumplan y que se respetan las reglas del juego.

- Fase de recompensa: La fase final incluye la entrega de recompensas a los alumnos que hayan obtenido los mejores resultados según el sistema de puntuación establecido. Estas recompensas pueden consistir en puntos extra en la asignatura, la equivalencia de los puntos obtenidos en el juego con la nota de evaluación continua, o cualquier otro reconocimiento que motive a los estudiantes a seguir progresando.

Participantes

Los estudiantes destinatarios de este sistema docente son los matriculados en el Grado de Derecho de Familia y Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Sin embargo, este modelo de enseñanza también puede aplicarse a otras titulaciones que incluyan materias de contenido jurídico. Las asignaturas que servirán como base para el desempeño de este estudio será la de “Derecho de Familia” y “Elementos de Derecho Privado”.

Aunque la enseñanza del Derecho ha estado tradicionalmente vinculada a una metodología basada en un formato tradicional, caracterizado por un enfoque teórico mediante clases magistrales, la memorización y el trabajo individual, las ciencias

jurídicas también son compatibles con la incorporación de enfoques prácticos a través de la gamificación.

El docente debe dedicar un esfuerzo creativo a la elaboración del material necesario para implementar la actividad gamificada, ya que esta incluye diversas pruebas a través de las cuales los alumnos obtienen puntos. Estas pruebas deben ser diseñadas por el docente de manera que se alineen con el contenido jurídico que se desea abordar.

Instrumentos

La propuesta de gamificación está inspirada en el popular juego de mesa Party, en el que los jugadores avanzan por un tablero tirando un dado. A medida que avanzan, deben enfrentar una serie de pruebas divididos en diferentes categorías: mímica, dibujo, preguntas de cultura general y palabras prohibidas. Los participantes, organizados en equipos, deben completar estas pruebas dentro de un tiempo limitado para acumular puntos. El equipo que acumule más puntos al final del recorrido es el ganador.

En principio la actividad, al estar inspirada en un juego de mesa, puede realizarse sin necesidad de conectarse a internet. Para ello serán necesarios los siguientes materiales: un tablero, que puede ser el propio del juego original o estar diseñado para la actividad, dados, peones, un temporizador o reloj de arena, y tarjetas con pruebas divididas en categorías. Con relación a las categorías se pueden mantener las originales del juego o definir otras a elección del docente, adaptadas al contenido de la asignatura.

En relación con el tablero, aunque se puede utilizar en formato físico, se sugiere proyectarlo en pantalla si el número de estudiantes participantes es elevado. Para ello, es necesario contar con acceso a internet, un aula equipada con proyector y un tablero en formato digital, que puede diseñarse utilizando herramientas gratuitas como la plataforma en línea “Genially”. Esta opción facilitará el seguimiento de la actividad por parte de todos los alumnos y fomentará una mayor interacción en grupos grandes.

Procedimiento

El objetivo es adaptar el juego de mesa “Party” para crear un sistema de aprendizaje basado en la gamificación que permita a los estudiantes adquirir una comprensión profunda de los conceptos jurídicos. Al inicio del curso, el docente informará a los alumnos que la asignatura aplicará un modelo híbrido que combinará explicaciones teóricas con su posterior aplicación práctica a través de la actividad propuesta, que incorporará un sistema de recompensas. Esta metodología busca motivar a los estudiantes también durante las clases teóricas, ya que el contenido que se les enseñe será fundamental para el desarrollo del juego.

El procedimiento para llevar a cabo la actividad propuesta se compone de los siguientes pasos:

Preparación del juego

Esta fase se desarrolla de forma exclusiva por el docente. Consiste en la creación y diseño de los elementos en los que se estructura la actividad:

- Pruebas y desafíos: deben estar relacionados con el contenido de la asignatura y ordenarlos en categorías. En el caso propuesto, las categorías del juego original (dibujo, mímica, preguntas de cultura general y palabras prohibidas) se adaptaron para hacerlas más accesibles y relevantes al contenido a abordar. Se optó por incluir definiciones de términos legales, análisis de mini casos prácticos y preguntas de contenido jurídico. Para el desarrollo de cada prueba, se elaboraron tarjetas correspondientes a cada categoría, que contienen preguntas jurídicas, casos prácticos a resolver y términos legales a definir.

- Tablero: debe estar adaptado de forma que refleje las temáticas de las pruebas que se quieren abordar, y es válido tanto en formato físico o digital. El tablero debe estar compuesto por diferentes casillas con elementos distintos que correspondan a las pruebas o desafíos establecidos. Cada elemento será único para identificar el tipo de desafío al que se refiere. En la actividad desarrollada, se optó por un tablero digital en el que las distintas pruebas se relacionaban con tres elementos: una estrella, que correspondía al análisis de mini casos prácticos; un lápiz, que se asociaba con la prueba de definiciones; y un signo de interrogación, que indicaba el reto de las preguntas jurídicas.

Formación de equipos

Se organizan a los estudiantes en equipos con un número equilibrado de miembros. Se les pide que elijan un nombre para su equipo y se les asigna un peón, con el cual avanzarán por el tablero.

En función de si se ha optado por un formato físico o digital, el peón será un objeto real o una representación digital creada por el docente. En la actividad propuesta, se formaron cuatro equipos y los peones digitales se distinguieron por colores: azul, celeste, amarillo y rojo.

Inicio del juego

Se determina el equipo que va a comenzar a jugar, lo cual se puede llevar a cabo de diversas formas. En la propuesta desarrollada, esto se decidió al azar: el equipo que el número más alto al tirar el dado fue el primero en comenzar, y el resto de los equipos siguieron sucesivamente según el mismo método.

Desarrollo del juego

Los equipos van lanzando el dado según el orden establecido en la fase anterior y van posicionando sus peones en las casillas conforme a al número obtenido. Cuando un equipo cae en una casilla que indique un desafío, deben seleccionar una tarjeta de la categoría correspondiente. Por ejemplo, si el equipo cae en una casilla con un signo de interrogación, que pertenece a la categoría de preguntas de Derecho, tomarán una tarjeta de esa categoría y el profesor hará la pregunta al equipo.

Los equipos tendrán un tiempo limitado seleccionado por el docente para responder o realizar la actividad que corresponda según la casilla alcanzada. Cada respuesta correcta o desafío superado dentro del tiempo asignado otorgará puntos al equipo y les permitirá lanzar el dado nuevamente hasta llegar a la meta o hasta que fallen.

Finalización del juego

El juego continúa hasta que un equipo alcanza el final del tablero. El equipo con más puntos al final será declarado ganador y recibirá la recompensa pactada al inicio de la actividad. En el ejemplo presentado, se otorgó a los miembros del equipo ganador un punto extra en la nota de evaluación continua.

Debate

Para concluir la actividad, se sugiere llevar a cabo una breve discusión en la que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo aprendido durante el juego, compartan sus opiniones e identifiquen los aspectos que se pueden mejorar. Esto permitirá al docente optimizar la actividad en futuras ocasiones.

Análisis de datos

Mediante la implementación de esta metodología práctica de gamificación, se pretende lograr una integración efectiva entre la teoría y la práctica, fomentando al mismo tiempo el interés y la motivación de los estudiantes hacia la asignatura. Esta estrategia innovadora no solo facilita la comprensión de conceptos complejos al presentarlos de manera interactiva y lúdica, sino que también promueve un aprendizaje activo y participativo.

Por medio de la actividad, el docente puede evaluar si los estudiantes han adquirido una comprensión profunda de los contenidos abordados en clase, algo que la enseñanza teórica por sí sola no siempre permite. Por medio de la gamificación se puede transformar el aprendizaje en una experiencia interactiva y lúdica, al mismo tiempo que facilita la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades críticas. Con la incorporación de elementos de juego en la enseñanza, se crea un

ambiente educativo colaborativo y estimulante que motiva a los estudiantes a participar activamente.

RESULTADOS

Se ha comprobado que la adopción de esta metodología, fundamentada en el aprendizaje a través de la gamificación, genera un efecto notable en el conocimiento y las habilidades jurídicas de los estudiantes. Desde el principio, se nota un mayor compromiso y motivación por parte de los alumnos en el desarrollo de la asignatura, y esta actitud se sostiene a lo largo de todo el curso.

Al introducir la metodología al inicio del curso como una actividad práctica y grupal en formato de concurso, con la posibilidad de obtener incentivos, los estudiantes muestran un mayor nivel de motivación durante las explicaciones teóricas de la asignatura. Esto les impulsa a buscar una comprensión integral del contenido, en lugar de limitarse a la memorización, ya que saben que su conocimiento será evaluado posteriormente a través de la actividad planteada.

Esta metodología de aprendizaje resulta especialmente fructífera en la enseñanza de las ciencias jurídicas en grados distintos al Grado en Derecho, donde el alumnado se muestra más reacio a una enseñanza teórica y a un aprendizaje memorístico. Al comienzo del curso, la mayoría de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos indicaron que sus expectativas sobre la asignatura apuntaban a que resultarían poco interesante, complicada y excesivamente teórica. Sin embargo, tras la aplicación de esta metodología gamificada, al finalizar el curso, muchos de ellos calificaron la asignatura como atractiva y accesible. Esta transformación se debe a que la gamificación no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también convierte el aprendizaje en una experiencia dinámica e interactiva.

La actividad se realizó en tres ocasiones a lo largo del cuatrimestre, coincidiendo con la finalización de cada uno de los tres bloques temáticos en los que se estructuró el contenido de la asignatura. En cada sesión, los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos a través del juego. A lo largo del curso, se observó un aumento progresivo en la implicación y motivación de los alumnos, lo que también se reflejó en una mejora de su rendimiento, incluso en las clases teóricas.

La implementación de este método de aprendizaje también fomenta el desarrollo de las habilidades de los alumnos para trabajar en equipo. Al trabajar en grupo durante las actividades gamificadas, los estudiantes aprenden a colaborar, comunicarse eficazmente y resolver problemas de manera conjunta. Es esencial que los estudiantes adquieran y desarrollen un compromiso de trabajo y responsabilidad hacia el equipo, ya que los incentivos son grupales y no individuales. Esto fomenta el

desarrollo de competencias cruciales para su desempeño profesional (Lobato et al., 2015).

Por último, se ha observado que esta metodología es extremadamente versátil y puede aplicarse en la enseñanza y el aprendizaje de una amplia variedad de contenidos. Dado que el juego es diseñado por el docente, las pruebas a las que deben enfrentarse los alumnos pueden adaptarse de manera casi ilimitada para que se ajusten al contenido específico que se desea abordar. Sin embargo, una de las limitaciones de esta actividad es su aplicación en grupos de estudiantes que sean muy numerosos, ya que la participación de cada equipo o alumno va a ser muy limitada. Esto puede dificultar al docente la evaluación de si la actividad ha cumplido con los objetivos propuestos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos tras la implementación de esta metodología respaldan la hipótesis presentada anteriormente. A partir de los hallazgos, se establecen las siguientes conclusiones:

- La Generación Z requiere métodos educativos adaptados a sus modelos de aprendizaje para mantener su atención y motivación. La gamificación ha facilitado este proceso, al convertir el aprendizaje en una experiencia más dinámica y motivadora.

- La enseñanza mediante gamificación es una herramienta efectiva y útil para enriquecer la experiencia educativa en la disciplina del Derecho Civil.

- La implementación de actividades gamificadas ha demostrado mejorar la motivación de los estudiantes, reduciendo el absentismo y el desinterés, y fomentando una mayor implicación, incluso en asignaturas teóricas. La mayor parte de los estudiantes se mostraron comprometidos con la actividad y participativos en todas las sesiones propuestas.

- Se percibió una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, quienes se mostraban más interesados en obtener una comprensión integral de los contenidos de la asignatura para poder aplicarlos en las actividades gamificadas.

- Las dinámicas de juego en grupo no solo promueven la adquisición de conocimientos, sino que también fortalecen habilidades clave como el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución conjunta de problemas, esenciales para su futuro profesional.

- Es importante el rol del docente como mediador y guía durante el desarrollo de la actividad para garantizar que la misma se desarrolla de forma ordenada y coherente.

- La gamificación es una herramienta educativa adaptable a diferentes contenidos y áreas de conocimiento, aunque su efectividad puede verse limitada en grupos de gran tamaño, donde la participación individual puede reducirse.

REFERENCIAS

Aguiar, M. V., Zamora, J. L., Bello, S., Mazorra, L., Salgado, A., y Delgado, G. (2018). Propuesta de herramientas para la gamificación en el aula universitaria. En *EDUcación con TECnología un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación* (Congreso Internacional EDUTEC).

Antúñez, K. E. (2020). ¿Quiénes son y cómo aprenden los jóvenes pertenecientes a la generación Z? *Décimo Primer Coloquio Interinstitucional de Profesores*. Universidad Iberoamericana Puebla.

Lobato, C., Guerra, N., y Apodaca, P. (2015). El aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento de competencias sociales de trabajo en grupo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1).

López, R. J. (2023). El uso de simulaciones de juicios como método en la docencia del derecho del trabajo y de la seguridad social. En *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 577-586).

Martínez, R. (2022). Escuelas alternativas en España: Educación infantil en Aire Libre. En *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 824-833).

Yélamos, M. D. (2019). Gamificación en el aula de matemáticas. *Pi-InnovaMath*, (2).

CAPÍTULO 38

LA GAMIFICACIÓN MEDIANTE KAHOOT! COMO ESTRATEGIA PARA IMPULSAR LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y LA SEGURIDAD SOCIAL

RAFAEL JOSÉ LÓPEZ BEDMAR
Universidad de Granada

«La irrupción de las nuevas tecnologías nos obliga a educar a los niños de forma distinta»

Howard Gardner.

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión (estado del arte) y del propio tema o asignatura para la que se plantea el proyecto

El uso de plataformas digitales para la enseñanza ha ganado relevancia en las últimas décadas, y herramientas como Kahoot! se han convertido en un recurso clave para la gamificación en el aula. Kahoot! es una plataforma que permite a los docentes diseñar y ejecutar cuestionarios interactivos, transformando la clase magistral tradicional en una experiencia más participativa y dinámica. El aprendizaje presentado en un formato lúdico genera un entorno en el que los estudiantes se sienten más motivados y dispuestos a participar.

Kahoot! es una herramienta digital que permite obtener de forma instantánea y estructurada la información emitida por los estudiantes, mediante respuestas a preguntas formuladas previamente, relacionadas con aspectos concretos del contenido del programa de la asignatura (López, 2020).

La gamificación ha sido conceptualizada de diversas maneras. Por un lado, se describe como la incorporación de dinámicas de juego en plataformas web, servicios, comunidades, contenidos o campañas, con el objetivo de aumentar la participación al hacer la experiencia más entretenida y motivadora. Por otro, también se ha definido como el proceso que utiliza pensamientos y mecánicas de juego para involucrar a los usuarios y resolver problemas. Asimismo, se interpreta como la transformación de un concepto en una actividad que incluye elementos como competencia, cooperación, exploración y narración, con el objetivo de alcanzar metas específicas dentro de una organización (Poquet, 2021).

En el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, los contenidos suelen percibirse como complejos y densos, debido a la cantidad de normativa que rige esta área jurídica. El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, cuyo propósito

es regular las relaciones sociales dentro del marco de una producción capitalista (Monereo, 1996), constituye una disciplina en el Grado en Derecho. El uso de Kahoot! permite abordar estos contenidos de manera lúdica, lo cual resulta particularmente útil en asignaturas que requieren la memorización de normativa o jurisprudencia. Los estudiantes no solo retienen mejor la información, sino que también muestran una mayor predisposición para participar activamente en las clases.

Además, el uso de esta plataforma se alinea con las necesidades educativas actuales, donde los estudiantes demandan un rol más activo en su proceso de aprendizaje. El uso de herramientas digitales aumenta el compromiso del alumnado y promueve un aprendizaje autónomo, uno de los principios clave del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estas habilidades prácticas, que se buscan potenciar, permiten destacar los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, facilitando que los estudiantes desarrollen y mejoren competencias en gestión y análisis, esenciales para su futuro desempeño profesional (Castaños, 2014). En este contexto, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, con su constante evolución normativa, encuentra en Kahoot! una herramienta eficaz para mantener actualizados a los estudiantes.

La enseñanza del Derecho ha estado marcada históricamente por una metodología expositiva, donde el docente tiene un rol protagónico y el alumnado asume un papel más pasivo. Este enfoque se fundamenta principalmente en clases magistrales, donde el objetivo es la transmisión de conocimientos teóricos y la memorización de conceptos clave (Cotino, 2011). Este método ha sido efectivo durante décadas, pero con la entrada en vigor del EEES, las universidades han sido llamadas a replantear sus métodos de enseñanza, integrando un enfoque basado en competencias que promueva la autonomía del estudiante. Los cambios económicos y sociales han impulsado la revisión de estos métodos, para garantizar que los estudiantes adquieran tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas, facilitando su transición al mundo laboral (López, 2022).

A pesar de estos avances, la formación jurídica ha mostrado cierta resistencia a las nuevas tendencias relacionadas con la gamificación, debido al fuerte apego a los métodos docentes tradicionales en las Facultades de Derecho. Sin embargo, es innegable que los estudiantes de Derecho actuales son nativos digitales (Basterra et al., 2019).

Diversos autores han señalado que el enfoque tradicional presenta desafíos. La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es propensa a convertirse en un área predominantemente memorística debido a la complejidad de su regulación normativa. La constante evolución del marco jurídico, tanto a nivel estatal como comunitario, requiere que los estudiantes no solo memoricen las normativas vigentes, sino que también desarrollen la capacidad de interpretarlas y aplicarlas en contextos reales. Esto convierte a Kahoot! en una herramienta especialmente útil, ya que puede

ayudar a los estudiantes a poner en práctica sus conocimientos en situaciones simuladas.

La gamificación genera una mayor implicación por parte de los estudiantes, quienes responden mejor a la competitividad amistosa y a las recompensas inmediatas que ofrece Kahoot!. En este contexto, Kahoot! actúa no solo como una herramienta para evaluar conocimientos adquiridos, sino también como un medio para consolidar la información a través de la retroalimentación inmediata.

En el ámbito del Derecho del Trabajo, donde las normativas cambian con frecuencia y donde los futuros profesionales deben estar al tanto de los últimos desarrollos legislativos, la capacidad de Kahoot! para actualizar rápidamente el contenido de los cuestionarios lo convierte en una herramienta flexible y adaptable a los cambios.

Kahoot! también fomenta la interacción entre los estudiantes, quienes pueden trabajar en grupos o competir individualmente. Las competencias a desarrollar son clave en el ámbito del Derecho, donde los profesionales deben dominar tanto el contenido teórico como saber aplicarlo en situaciones reales, colaborando con otros profesionales en la resolución de problemas complejos.

En resumen, la integración de Kahoot! en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se alinea con las tendencias educativas actuales, que abogan por una enseñanza más activa y participativa. Al permitir que los estudiantes interactúen de manera dinámica con los contenidos, se facilita el aprendizaje de normativas complejas y se refuerza su capacidad para aplicar el conocimiento en situaciones prácticas.

Hipótesis de la investigación

La presente investigación parte de la hipótesis de que el uso de Kahoot! como herramienta educativa en la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social no solo mejora la retención de conocimientos, sino que también fomenta una participación activa del alumnado. Este aumento en la participación y el compromiso académico se traduciría en un mejor rendimiento en las evaluaciones y una mayor capacidad del estudiante para aplicar el conocimiento adquirido en situaciones prácticas.

A través de esta hipótesis, se pretende demostrar que la gamificación de los contenidos educativos, mediante la implementación de Kahoot!, no solo refuerza la asimilación de conceptos teóricos, sino que también promueve la motivación intrínseca del alumnado. Los estudiantes que participan activamente en el proceso de aprendizaje, con herramientas como Kahoot!, están más predisuestos a consolidar los conocimientos adquiridos y a transferirlos a contextos reales.

Además, se postula que Kahoot! facilita el desarrollo de habilidades críticas como la toma de decisiones rápidas, el análisis de situaciones complejas y la capacidad de trabajar bajo presión. Estas habilidades son especialmente relevantes en el ámbito del Derecho del Trabajo, donde los profesionales deben ser capaces de interpretar y aplicar normativas en constante cambio. La naturaleza interactiva de Kahoot! obliga a los estudiantes a reflexionar sobre las preguntas planteadas y a tomar decisiones en tiempo real, lo que les ayuda a desarrollar estas competencias.

Por lo tanto, la hipótesis plantea que el uso de Kahoot! no solo mejora el aprendizaje teórico, sino que también impulsa el pensamiento crítico y las habilidades prácticas, necesarias para la futura vida profesional de los estudiantes.

Objetivos de la investigación: Objetivos generales y específicos de la investigación que se propone

El objetivo general de la investigación es analizar el impacto del uso de Kahoot! como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, evaluando su eficacia para mejorar el aprendizaje, la retención de conocimientos y la participación del alumnado. A través de esta evaluación, se pretende establecer un marco metodológico que permita la integración eficiente de herramientas digitales en la enseñanza de materias jurídicas.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Evaluar el nivel de participación del alumnado en actividades gamificadas con Kahoot! en comparación con las clases magistrales tradicionales. Se medirá la frecuencia y calidad de la participación, con el fin de determinar si la gamificación motiva a los estudiantes a participar activamente en las sesiones.

- Analizar la retención de conocimientos mediante el uso de Kahoot! en comparación con métodos de evaluación tradicionales. Se realizarán pruebas periódicas para evaluar qué método favorece mejor la retención de conceptos claves en el ámbito del Derecho del Trabajo.

- Medir el impacto en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. Kahoot! no solo será utilizado para evaluar conocimientos teóricos, sino que se diseñarán preguntas que simulen situaciones reales del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Se analizará la capacidad del alumnado para responder eficazmente en situaciones simuladas y tomar decisiones rápidas.

- Examinar la percepción del alumnado respecto al uso de Kahoot! como herramienta educativa en la enseñanza del Derecho. Se realizarán encuestas al alumnado para medir la satisfacción con esta metodología, sus ventajas percibidas y las áreas de mejora. Promover la colaboración entre estudiantes mediante el uso de Kahoot! en formato grupal. Uno de los beneficios de esta herramienta es la posibilidad de realizar cuestionarios colaborativos, donde los estudiantes deben debatir y llegar

a un consenso antes de responder. Se analizará cómo esta modalidad afecta la cohesión grupal y el trabajo en equipo.

- Proponer un marco metodológico para la integración de Kahoot! en la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, basado en los resultados obtenidos en esta investigación. Este marco incluirá recomendaciones para el diseño de cuestionarios, la implementación de sesiones gamificadas y la evaluación continua del progreso del alumnado.

MÉTODO

Tras determinar la justificación, el objeto, hipótesis y objetivos de la investigación, se continúa precisando la metodología. Aunque el método seguido debe deducirse de la precisa investigación, se hace una previa referencia al enfoque metódico (Ortega, 2022).

El método seguido en esta investigación consistió en la implementación de cuestionarios interactivos mediante la plataforma Kahoot! en un grupo de estudiantes del Grado en Derecho, en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Los cuestionarios fueron diseñados para evaluar los conocimientos teóricos adquiridos en clase, y al finalizar cada sesión, se llevó a cabo una discusión grupal sobre los resultados obtenidos.

El uso de Kahoot! se comparó con las clases tradicionales para observar diferencias en la participación y retención de conceptos. Para analizar estas diferencias, se diseñaron varias sesiones en las que se alternaron métodos tradicionales con sesiones de Kahoot!, lo que permitió obtener datos comparativos.

Participantes

Para realizar esta investigación, los participantes incluyen tanto a los estudiantes matriculados como al profesorado encargado de impartir la asignatura (Guindo, 2022). El estudio contó con la participación de estudiantes matriculados en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, en su segundo año del Grado en Derecho. En total, participaron 90 estudiantes divididos en tres grupos. De estos grupos, dos participaron activamente en las sesiones de Kahoot!, mientras que el tercero funcionó como grupo de control, asistiendo únicamente a clases expositivas tradicionales.

Es evidente que el profesor tendrá que hacer un esfuerzo adicional en comparación con la preparación de las prácticas convencionales (Gálvez, 2020).

La heterogeneidad del grupo (en términos de género, origen socioeconómico y nivel de conocimientos previos) proporcionó una muestra representativa del alumnado típico de la asignatura, lo que permitió que los resultados fueran aplicables a un entorno académico general. Además, el formato grupal fomentó la interacción

entre estudiantes con diferentes niveles de comprensión, lo que contribuyó a un proceso de aprendizaje colaborativo.

Instrumentos

Para el desarrollo adecuado de la investigación, se utilizaron cuestionarios en Kahoot! que fueron diseñados para evaluar diferentes aspectos del conocimiento del alumnado. Estos cuestionarios incluían:

- Preguntas de opción múltiple. Evaluaban el conocimiento teórico sobre normativas laborales y de seguridad social.
- Preguntas de verdadero o falso. Facilitaban la evaluación de conceptos clave en el Derecho del Trabajo.
- Preguntas rápidas de respuesta. Diseñadas para medir la capacidad de tomar decisiones bajo presión, lo que simula situaciones reales en el ámbito del Derecho laboral.
- Simulaciones jurídicas. Preguntas que presentaban casos hipotéticos basados en situaciones reales, donde los estudiantes debían aplicar las normativas aprendidas para seleccionar la respuesta correcta.

Además, se realizaron encuestas de satisfacción al final de cada sesión, donde los estudiantes evaluaron su experiencia con Kahoot!, su nivel de motivación y su percepción sobre la utilidad de esta herramienta en su proceso de aprendizaje.

Procedimiento

El procedimiento seguido para ello consta de los siguientes pasos:

- Diseño y desarrollo de los cuestionarios. El docente diseñó cada cuestionario en función de los contenidos teóricos tratados en las clases. Los cuestionarios se ajustaron a los objetivos de cada módulo, con especial atención a la evaluación de normativas complejas y jurisprudencia relevante en el Derecho del Trabajo.
- Implementación en el aula. Durante las sesiones de clase, los estudiantes completaron los cuestionarios de Kahoot! utilizando sus dispositivos móviles o portátiles. Las preguntas fueron proyectadas en una pantalla, permitiendo que todos los estudiantes respondieran simultáneamente.
- Discusión y retroalimentación. Después de cada sesión, el docente promovió una discusión en el aula sobre los resultados. Se revisaron los errores más comunes y se profundizó en los temas que presentaban mayor dificultad. Esta retroalimentación fue fundamental para reforzar los conocimientos y resolver dudas en tiempo real.
- Evaluación comparativa. Al final de cada módulo, se realizaron evaluaciones comparativas que incluyeron preguntas de los cuestionarios de Kahoot!, así como preguntas diseñadas bajo un formato más tradicional. Esto permitió medir la eficacia de la herramienta frente a métodos expositivos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se centró en la comparación de los resultados obtenidos en las evaluaciones de Kahoot! y las evaluaciones tradicionales, así como en la interpretación de las encuestas de satisfacción del alumnado. A continuación, se detalla el análisis de los principales indicadores:

- Participación activa. El análisis de los datos sobre la participación en las sesiones de Kahoot! mostró una clara tendencia al alza. Los estudiantes se mostraron más dispuestos a responder preguntas y participar en discusiones en comparación con el formato tradicional de clases magistrales. En términos cuantitativos, la frecuencia de participación en las actividades aumentó en un 40% respecto a las clases donde no se utilizó Kahoot!. Este resultado confirma que el uso de la gamificación en la enseñanza estimula el compromiso del alumnado.

- Retención de conocimientos: Para evaluar la retención de conocimientos, se realizaron pruebas comparativas al final de cada módulo. Los datos mostraron que los estudiantes que participaron en las actividades de Kahoot! obtuvieron mejores resultados en términos de memorización de conceptos y capacidad de aplicación práctica. Las puntuaciones medias en las pruebas de retención fueron un 15% superiores en el grupo de Kahoot! en comparación con el grupo de control, lo que demuestra la eficacia de la herramienta en el proceso de aprendizaje.

- Análisis de errores. Uno de los aspectos más destacados del uso de Kahoot! es la capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata a los estudiantes, lo que facilita la corrección de errores en tiempo real. Los datos recogidos durante las sesiones de discusión posterior a las actividades de Kahoot! mostraron que los estudiantes eran capaces de identificar rápidamente sus errores y corregirlos en base a la explicación proporcionada por el docente. Esto se reflejó en las evaluaciones posteriores, donde los errores disminuyeron en un 20%.

- Percepción del alumnado. Las encuestas de satisfacción mostraron que la mayoría de los estudiantes consideraban Kahoot! como una herramienta eficaz para su proceso de aprendizaje. Más del 85% afirmó que el uso de la plataforma les ayudaba a entender mejor los conceptos difíciles y a mantenerse más concentrados durante las clases. Asimismo, los estudiantes valoraron positivamente la naturaleza competitiva de Kahoot!, señalando que les motivaba a esforzarse más para obtener mejores resultados.

- Desafíos identificados. Aunque los resultados fueron mayoritariamente positivos, también se identificaron algunos desafíos. Uno de los problemas que indicaron algunos estudiantes fue la dependencia de la conectividad a internet, lo que en ocasiones causó retrasos en las respuestas o desconexiones momentáneas. Además, algunos estudiantes mencionaron que, en ocasiones, se sentían presionados

por el tiempo limitado para responder, lo que afectaba su capacidad para reflexionar adecuadamente sobre algunas preguntas complejas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de esta investigación evidenciaron una mejora significativa en la participación activa del alumnado, así como en la retención de conocimientos a lo largo del curso académico. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes:

- Incremento en la participación. Los estudiantes que utilizaron Kahoot! mostraron un incremento notable en su nivel de participación en clase. En comparación con los grupos que solo asistieron a clases tradicionales, los estudiantes que utilizaron Kahoot! participaron en un 35% más de las actividades interactivas. Este aumento de la participación fue particularmente evidente en la modalidad grupal, donde los estudiantes debatían entre ellos antes de enviar las respuestas, lo que fomentaba la colaboración y el diálogo crítico.

- Mejora en la retención de conocimientos. Las evaluaciones realizadas al final de cada módulo indicaron que los estudiantes que participaron en las sesiones de Kahoot! obtuvieron, de media, un 15% más de aciertos en las pruebas de retención de conocimientos en comparación con aquellos que asistieron únicamente a clases magistrales. Esta mejora fue especialmente pronunciada en las preguntas relacionadas con la jurisprudencia y la aplicación práctica de normativas. Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para recordar y aplicar correctamente los contenidos en situaciones simuladas.

- Desarrollo de habilidades críticas. Uno de los objetivos clave de la investigación fue evaluar el impacto de Kahoot! en el desarrollo de habilidades críticas y de análisis. Los cuestionarios que incluían casos hipotéticos y preguntas rápidas de respuesta permitieron observar que los estudiantes que participaron en las actividades gamificadas mostraron una mayor capacidad para tomar decisiones rápidas y bien fundamentadas en comparación con el grupo de control. Además, durante las sesiones de retroalimentación, los estudiantes se mostraron más dispuestos a participar en el análisis de errores, lo que indica un mayor grado de reflexión crítica.

- Satisfacción del alumnado: Las encuestas de satisfacción realizadas al finalizar cada sesión mostraron que más del 90% de los estudiantes valoraron positivamente la incorporación de Kahoot! en las clases. Entre los aspectos más destacados por el alumnado se encuentran la naturaleza lúdica de la herramienta, que facilita la comprensión de contenidos complejos, y la sensación de competitividad amistosa, que motiva a los estudiantes a participar de manera más activa. Asimismo, los estudiantes mencionaron que Kahoot! les proporcionaba una retroalimentación inmediata, lo que les ayudaba a identificar y corregir sus errores rápidamente.

- Disminución del temor a participar. Uno de los problemas recurrentes en las clases tradicionales es que muchos estudiantes no se sienten cómodos participando en debates o haciendo preguntas por miedo a equivocarse. Sin embargo, el uso de Kahoot! mitigó este problema, ya que el formato de cuestionarios interactivos les permitió responder de manera anónima, lo que resultó en un aumento del 50% en la participación de estudiantes que normalmente se mostraban más reticentes a intervenir en clase.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación apoyan de manera contundente la hipótesis inicial, según la cual el uso de Kahoot! en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social fomenta la participación activa del alumnado y mejora significativamente la retención de conocimientos.

Una de las ideas más relevantes de esta investigación es el aumento significativo en la participación activa del alumnado cuando se utiliza Kahoot! como herramienta educativa. Tal como se reflejó en los datos, los estudiantes mostraron una mayor disposición a interactuar y responder preguntas en el formato gamificado, lo cual contrasta con la tradicional pasividad observada en las clases magistrales. Este fenómeno se puede explicar por el carácter competitivo y lúdico que Kahoot! introduce en el aula, creando un ambiente que reduce la ansiedad asociada a los errores y estimula la participación anónima.

El hecho de que los estudiantes pudieran responder de manera anónima o en grupo parece haber disminuido el temor a equivocarse públicamente, un factor que a menudo inhibe la participación en entornos tradicionales. Por lo tanto, se concluye que el uso de Kahoot! no solo mejora la cantidad de interacciones en el aula, sino también la calidad del aprendizaje, al involucrar a estudiantes que tradicionalmente podrían haber permanecido en silencio.

En cuanto a la retención de conocimientos, los resultados indican que los estudiantes que participaron en las actividades de Kahoot! presentaron un mejor rendimiento en las evaluaciones de retención a corto y largo plazo. Este hallazgo es particularmente relevante en el contexto de asignaturas densas y normativas, como el Derecho del Trabajo, donde los estudiantes deben recordar y aplicar grandes cantidades de información. La capacidad de Kahoot! para ofrecer retroalimentación inmediata parece ser uno de los factores clave que contribuyen a esta mejora, ya que permite a los estudiantes identificar y corregir errores en tiempo real.

La combinación de aprendizaje inmediato y repetición mediante preguntas gamificadas refuerza el modelo de aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo reciben la información, sino que también participan activamente en su procesamiento y aplicación. Además, el formato competitivo y el límite de tiempo para responder a

las preguntas obligan a los estudiantes a pensar rápidamente y a consolidar los conocimientos bajo presión, lo que puede ser útil en situaciones futuras en las que deban tomar decisiones rápidas en el ámbito profesional.

Uno de los aspectos más importantes de esta investigación fue evaluar si Kahoot! no solo mejora la retención de conocimientos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes de Derecho. Los resultados indicaron que los cuestionarios de Kahoot! que incluían preguntas basadas en casos simulados y situaciones reales fueron especialmente efectivos para ayudar a los estudiantes a aplicar sus conocimientos en contextos prácticos. Los estudiantes que participaron en estas actividades demostraron una mayor capacidad para analizar situaciones complejas y tomar decisiones informadas, en comparación con aquellos que solo participaron en clases magistrales.

En este sentido, Kahoot! se presenta no solo como una herramienta útil para evaluar conocimientos, sino también como una plataforma para simular situaciones jurídicas reales que permitan a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para su futura vida profesional.

A pesar de los numerosos beneficios observados, también se localizaron algunas limitaciones en el uso de Kahoot!. En primer lugar, la dependencia de la conectividad a internet fue señalada como un desafío por varios estudiantes, ya que algunos experimentaron problemas de conexión que les impidieron responder a tiempo o incluso participar en determinadas actividades. Esto sugiere que, aunque Kahoot! es una herramienta valiosa, su implementación depende en gran medida de la infraestructura tecnológica disponible en el aula.

Otra limitación señalada fue el tiempo limitado para responder a las preguntas. Aunque este límite de tiempo fomenta la toma de decisiones rápidas, algunos estudiantes indicaron que preferirían tener más tiempo para reflexionar sobre preguntas complejas, especialmente en el caso de simulaciones jurídicas. Esto plantea la necesidad de ajustar el diseño de los cuestionarios para equilibrar la presión del tiempo con la calidad de la reflexión.

Finalmente, cabe señalar que, aunque la mayoría de los estudiantes valoraron positivamente la competitividad que ofrece Kahoot!, un pequeño porcentaje manifestó sentirse estresado por el formato competitivo. Esto sugiere que los docentes deben ser sensibles a las necesidades individuales del alumnado y, cuando sea necesario, ofrecer alternativas para aquellos que prefieran no participar en dinámicas competitivas.

Para una integración efectiva de Kahoot! en el currículo universitario, se recomienda a los docentes:

- Diseñar cuestionarios adaptados al nivel de complejidad de los temas tratados, combinando preguntas de opción múltiple con simulaciones basadas en casos reales.

- Ajustar los tiempos de respuesta según la complejidad de las preguntas, permitiendo que los estudiantes reflexionen adecuadamente sobre las cuestiones más difíciles.

- Promover el trabajo en equipo en las sesiones de Kahoot!, fomentando la discusión y el debate entre los estudiantes antes de responder, para maximizar el desarrollo de habilidades colaborativas y de pensamiento crítico.

- Evaluar constantemente el feedback del alumnado para ajustar las dinámicas competitivas, asegurándose de que todos los estudiantes se sientan cómodos y motivados para participar.

En definitiva, esta investigación demuestra que Kahoot! es una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho, al promover un aprendizaje más activo, dinámico y participativo. A medida que las tecnologías digitales continúan evolucionando, es fundamental que los docentes exploren nuevas formas de integrar estas herramientas en sus aulas, adaptándose a las necesidades y preferencias del alumnado.

REFERENCIAS

Basterra, M. (2019). El aprendizaje del Derecho por medio de la gamificación: El Kahoot! como herramienta docente. En *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària* (pp. 2369-2374). Universidad de Alicante.

Castaños, P. (2014). Una alternativa para el Grado en Derecho. En *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. (p. 80). Universidad Pablo de Olavide.

Cotino, L. (2011). Competencias específicas propias de la asignatura de Derechos fundamentales a partir del Libro Blanco del Grado en Derecho (ANECA) y otros documentos generales. En *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0* (pp. 134-156). Servei de Publicacions.

Gálvez, A. (2020). Simulación de juicios como herramienta de innovación docente. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2654-2661). Octaedro.

Guindo, S. (2022). Las “soft skills” y las “hard skills” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 757-766). Dykinson.

López, R. (2020). Kahoot! una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del derecho procesal. En *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*. (pp. 241-245). España: Universidade da Coruña.

López, S. (2022). Los seminarios web o webinars como técnica para la enseñanza del Derecho del Trabajo. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 271-282). Dykinson.

Monereo, J.L. (1996). *Algunas reflexiones sobre la caracterización técnico jurídica del derecho del trabajo*. Madrid: Cuadernos Civitas.

Ortega, P. (2022). Referencias jurisprudenciales como buena práctica docente en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (p. 223-234). Dykinson.

Poquet, R. (2021). Gamificación en el actual contexto docente: El KAHOOT. En *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho* (pp. 109-116). España: Huygens.

CAPÍTULO 39

COMPETENCIAS EN MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: UN ENFOQUE PRÁCTICO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

RAFAEL JOSÉ LÓPEZ BEDMAR
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión (estado del arte) y del propio tema o asignatura para la que se plantea el proyecto

La enseñanza del Derecho ha estado marcada tradicionalmente por un enfoque expositivo, en el que el profesor desempeña un rol central y el estudiante asume una posición pasiva. Este método, basado principalmente en clases magistrales, tenía como objetivo principal la transmisión de conocimientos teóricos y la memorización de conceptos clave (Cotino, 2011). Aunque ha sido efectivo durante muchos años, la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado a las universidades a replantear sus enfoques pedagógicos, promoviendo un aprendizaje centrado en competencias que fomente la autonomía del estudiante. Los cambios económicos y sociales recientes han jugado un papel clave en esta revisión metodológica, buscando que los estudiantes adquieran tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas, esenciales para facilitar su transición al mundo laboral (López, 2022).

En el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, el reto es aún mayor, pues los contenidos suelen percibirse como complejos y extensos debido a la densa normativa que regula esta área. Esta disciplina, cuyo fin es regular las relaciones laborales en una economía capitalista (Monereo, 1996), forma parte del plan de estudios del Grado en Derecho. La inclusión de dinámicas como la mediación en la enseñanza de esta materia ha permitido abordar estos contenidos de manera más interactiva, resultando especialmente útil para asignaturas que requieren la memorización de normas o jurisprudencia. A través de estas dinámicas, los estudiantes no solo retienen mejor la información, sino que también participan activamente en clase, favoreciendo su aprendizaje.

La mediación, además, se presenta como una metodología prometedora para mejorar el sistema de tutela jurídica, al otorgar a los ciudadanos un papel más protagonista en la resolución de sus propios conflictos. No obstante, su implementación enfrenta diversas dificultades, tales como la necesidad de una definición clara, la identificación de obstáculos en diferentes contextos —comunitario, escolar, familiar y judicial—, y la adecuada integración de la mediación

en la sociedad (Morales, Moreno, y Rodríguez; 2020). En el ámbito laboral, los procedimientos de mediación y arbitraje, aunque introducidos tardíamente en el sistema de relaciones laborales, se han consolidado como una pieza clave dentro del entramado institucional que garantiza su funcionamiento en la actualidad (Cruz, 2020).

Además, el uso de estas dinámicas responde a las demandas actuales del sistema educativo, que busca un papel más activo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Los métodos alternativos a la lección magistral, como la mediación, incrementan el compromiso del estudiante y fomentan un aprendizaje autónomo, principio fundamental del EEES. A través de estas metodologías, se destacan las habilidades adquiridas a lo largo del curso, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias en gestión y análisis, fundamentales para su futuro profesional (Castaños, 2014). En este sentido, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, con su continua evolución normativa, encuentra en la mediación una herramienta eficaz para mantener a los estudiantes actualizados en las últimas reformas.

Es crucial destacar que los futuros juristas necesitarán dominar competencias blandas, como la capacidad para gestionar conflictos y lograr las mejores soluciones posibles (Arruga, 2022). Sin embargo, a pesar de estas transformaciones, la formación jurídica ha mostrado cierta resistencia a adoptar nuevas tendencias educativas, como la gamificación, debido al arraigo de los métodos tradicionales en las Facultades de Derecho. No obstante, es innegable que los estudiantes actuales son nativos digitales, lo que abre una ventana de oportunidad para integrar metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho (Basterra et al., 2019).

Hipótesis de la investigación

La hipótesis de esta investigación es que el desarrollo de competencias en mediación y ADR entre los estudiantes de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social incrementará significativamente su capacidad para gestionar conflictos laborales, mejorando su habilidad para promover soluciones colaborativas y evitando la judicialización de los conflictos. Se espera que los estudiantes que participen en actividades formativas y prácticas de mediación desarrollen competencias clave como la escucha activa, la negociación y la resolución colaborativa, habilidades que son esenciales para mediar en conflictos laborales complejos.

Además, se plantea que estos estudiantes adquirirán una comprensión más profunda de los beneficios de la mediación en comparación con los procesos judiciales. La mediación, al ser un proceso más ágil y menos confrontacional, ofrece a las partes involucradas una oportunidad para resolver sus diferencias de manera menos traumática y costosa. A través de la mediación, no solo se resuelven los

conflictos laborales actuales, sino que también se previenen futuros enfrentamientos, ya que fomenta una cultura de diálogo y cooperación dentro de las organizaciones.

Por lo tanto, se espera que los estudiantes que participen en simulaciones de mediación no solo adquieran conocimientos técnicos sobre la resolución de conflictos, sino que también desarrollen las competencias interpersonales necesarias para actuar como mediadores eficaces en su futura vida profesional. En última instancia, el objetivo es que estos estudiantes se conviertan en promotores de la mediación en sus entornos laborales, contribuyendo a la creación de espacios de trabajo más cooperativos y menos propensos al conflicto.

Objetivos de la investigación: Objetivos generales y específicos de la investigación que se propone

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo el desarrollo de competencias en mediación y resolución alternativa de conflictos (ADR) entre los estudiantes de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social contribuye a su formación integral, potenciando su capacidad para gestionar conflictos laborales de manera efectiva y colaborativa. A través de la implementación de simulaciones prácticas, la investigación busca evaluar la utilidad de estas competencias en la preparación de los estudiantes para su futura práctica profesional, brindándoles las herramientas necesarias para enfrentar las complejidades del entorno laboral.

Entre los objetivos específicos se pueden señalar:

- Evaluar la efectividad de la mediación como herramienta pedagógica en el desarrollo de habilidades prácticas en la resolución de conflictos laborales. El objetivo es medir el impacto de las simulaciones de mediación en la capacidad de los estudiantes para gestionar conflictos laborales, comparando su desempeño antes y después de participar en actividades formativas de mediación.

- Medir el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, tales como la escucha activa, la empatía, la negociación y la capacidad de toma de decisiones colaborativas. Se pretende analizar cómo estas habilidades se fortalecen a través de la participación en simulaciones de mediación, y su posterior aplicación en contextos laborales.

- Analizar la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de las competencias en mediación y ADR para su futuro profesional. Mediante encuestas y entrevistas, se recogerán datos sobre la opinión de los estudiantes acerca de la relevancia de la mediación en la resolución de conflictos laborales y su disposición a utilizar estas herramientas en su práctica profesional.

- Desarrollar un marco metodológico para la integración de la mediación en el currículo de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Este marco incluirá la propuesta de actividades prácticas, simulaciones y ejercicios que permitan

a los estudiantes adquirir experiencia directa en la resolución de conflictos mediante métodos alternativos.

5. Comparar la eficacia de la mediación con los métodos judiciales tradicionales en la resolución de conflictos laborales, evaluando los resultados en términos de tiempo de resolución, costes asociados, satisfacción de las partes involucradas y preservación de las relaciones laborales.

6. Promover una cultura de resolución alternativa de conflictos entre los futuros profesionales del Derecho laboral, incentivando el uso de la mediación y otros métodos ADR como una primera opción para gestionar conflictos laborales, evitando en la medida de lo posible la judicialización de los conflictos.

MÉTODO

Tras determinar la justificación, el objeto, hipótesis y objetivos de la investigación, se continúa precisando la metodología. Aunque el método seguido debe deducirse de la precisa investigación, se hace una previa referencia al enfoque metódico (Ortega, 2022).

El estudio se llevó a cabo con 60 estudiantes matriculados en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, quienes participaron en una serie de actividades formativas y simulaciones prácticas diseñadas para desarrollar competencias en mediación y ADR. La investigación se dividió en varias fases que permitieron evaluar tanto la comprensión teórica de los estudiantes como su capacidad para aplicar estas herramientas en la práctica.

Participantes

Para realizar esta investigación, los participantes incluyen tanto a los estudiantes matriculados como al profesorado encargado de impartir la asignatura (Guindo, 2022). Con respecto a los alumnos, participaron 60 estudiantes matriculados en la asignatura, seleccionados para participar en diferentes simulaciones de conflictos laborales. Cada simulación incluyó la asignación de roles a los estudiantes, quienes desempeñaron funciones de mediadores, empleados, empleadores y representantes sindicales. La rotación de roles permitió que todos los estudiantes experimentaran las dinámicas de la mediación desde diferentes perspectivas, fomentando una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que presenta la resolución de conflictos en el ámbito laboral.

Durante las simulaciones, los estudiantes trabajaron en grupos pequeños de 5 a 6 personas, lo que permitió una interacción más directa y un análisis detallado de cada conflicto simulado. Las simulaciones se centraron en una variedad de conflictos laborales comunes, como disputas salariales, conflictos derivados de despidos, desacuerdos sobre la interpretación de convenios colectivos y problemas

relacionados con la seguridad laboral. Al finalizar cada simulación, los estudiantes participaron en sesiones de retroalimentación para discutir las estrategias empleadas y los resultados obtenidos.

Es evidente que el profesor tendrá que hacer un esfuerzo adicional en comparación con la preparación de las prácticas convencionales (Gálvez, 2020).

Instrumentos

Para evaluar el impacto de las actividades de mediación y la efectividad de las competencias adquiridas, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios pre y post-simulaciones. Los estudiantes completaron cuestionarios al inicio y al final de las simulaciones. Estos cuestionarios evaluaron su conocimiento sobre los procesos de mediación, su capacidad para aplicar técnicas de resolución de conflictos y su comprensión de las normativas laborales relevantes. Además, los cuestionarios midieron el grado de confianza de los estudiantes para actuar como mediadores en conflictos laborales.

- Encuestas de percepción y satisfacción. Al finalizar las simulaciones, los estudiantes completaron encuestas en las que evaluaron su experiencia con las actividades de mediación. Las encuestas incluyeron preguntas sobre la utilidad percibida de las competencias adquiridas, la relevancia de la mediación en el ámbito laboral y la disposición de los estudiantes a utilizar estas herramientas en su futura práctica profesional.

- Observación directa: Durante las simulaciones, se realizaron observaciones detalladas para evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar las técnicas de mediación, gestionar las dinámicas del conflicto y facilitar el diálogo entre las partes. Se prestó especial atención a las habilidades interpersonales de los estudiantes, como la escucha activa, la negociación y la capacidad para generar confianza entre las partes.

- Análisis cualitativo de las simulaciones: Además de las evaluaciones cuantitativas, se realizó un análisis cualitativo de las simulaciones, centrado en las estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver los conflictos y en los resultados obtenidos. Este análisis permitió identificar patrones de comportamiento y áreas de mejora en la formación de los estudiantes.

Procedimiento

El procedimiento de investigación se estructuró en varias fases para garantizar una comprensión integral de los procesos de mediación y ADR:

- Fase teórica. Durante esta primera fase, los estudiantes recibieron una formación sobre los principios de la mediación, los métodos de resolución alternativa de conflictos y las normativas laborales aplicables. Se utilizaron estudios de caso

reales y ejemplos prácticos para ilustrar la efectividad de la mediación en la resolución de conflictos laborales.

- Simulaciones prácticas. En la segunda fase, los estudiantes participaron en simulaciones de conflictos laborales diseñadas para reflejar situaciones reales en el ámbito laboral. Las simulaciones incluyeron disputas relacionadas con despidos, negociaciones salariales y desacuerdos sobre la interpretación de convenios colectivos. Cada estudiante tuvo la oportunidad de desempeñar el papel de mediador y de parte en conflicto, lo que permitió una comprensión más amplia de las dinámicas de mediación.

- Retroalimentación y análisis. Tras cada simulación, se llevaron a cabo sesiones de retroalimentación en las que los estudiantes discutieron las estrategias empleadas, los desafíos enfrentados y los resultados obtenidos. Estas sesiones fueron fundamentales para que los estudiantes reflexionaran sobre sus habilidades y recibieran comentarios constructivos tanto de sus compañeros como del docente.

- Evaluación final: Al finalizar el estudio, se realizaron pruebas finales para medir el impacto de las simulaciones en el desarrollo de competencias en mediación y resolución de conflictos. Los resultados de estas pruebas fueron comparados con los cuestionarios iniciales para evaluar la mejora en los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos a lo largo del estudio se realizó utilizando un enfoque combinado de análisis cuantitativo y cualitativo, lo que permitió obtener una visión integral de los resultados.

Por una parte, en cuanto al análisis cuantitativo, se utilizaron los datos de los cuestionarios pre y post-simulaciones para medir la mejora en los conocimientos y habilidades de los estudiantes. El análisis estadístico reveló una mejora significativa en la comprensión teórica y la capacidad de los estudiantes para aplicar técnicas de mediación:

- Mejora del conocimiento teórico. Los resultados mostraron un aumento muy importante en la comprensión de los principios de mediación después de participar en las simulaciones, con diferencias significativas en las respuestas pre y post-simulación.

- Capacidad de resolución de conflictos. El 85% de los estudiantes logró facilitar acuerdos colaborativos durante las simulaciones, reflejando una mejora notable en la aplicación práctica de las habilidades de mediación.

- Cambio en la preferencia por la mediación: Inicialmente, el 70% de los estudiantes prefería los tribunales como recurso principal para resolver conflictos

laborales. Después de las simulaciones, esta preferencia disminuyó al 30%, destacando un cambio en la valoración de la mediación.

Por otra parte, en cuanto al análisis cualitativo, realizado través de las observaciones directas y las encuestas de satisfacción, se analizaron las estrategias de mediación utilizadas y los desafíos enfrentados:

- Estrategias de mediación. Los estudiantes que emplearon técnicas como la escucha activa y la negociación colaborativa alcanzaron acuerdos más efectivos, demostrando un mayor dominio de las competencias interpersonales.

- Desafíos en la mediación. Algunos estudiantes tuvieron dificultades para gestionar situaciones con desequilibrio de poder o adaptarse a cambios inesperados en las dinámicas de las simulaciones, lo que sugiere la necesidad de más prácticas.

- Percepción del aprendizaje. La mayoría de los estudiantes valoró positivamente las simulaciones, mencionando que estas actividades les proporcionaron una mayor confianza para aplicar la mediación en conflictos laborales reales.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos del estudio demuestran que el desarrollo de competencias en mediación y ADR tuvo un impacto significativo en la formación de los estudiantes de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes:

- Incremento en el conocimiento teórico y práctico. El 95% de los estudiantes mostró una mejora significativa en su comprensión de los procesos de mediación y resolución de conflictos tras participar en las simulaciones. Los cuestionarios post-simulación revelaron que los estudiantes no solo adquirieron una mayor familiaridad con los principios teóricos de la mediación, sino que también desarrollaron una comprensión más profunda de las dinámicas de los conflictos laborales. En particular, se observó una mayor capacidad para identificar los intereses subyacentes de las partes en conflicto -es decir, las motivaciones ocultas de las partes en conflicto- y para proponer soluciones que atendieran a las necesidades de ambas partes.

- Aplicación exitosa de las habilidades en mediación. Durante las simulaciones, el 85% de los estudiantes fue capaz de aplicar con éxito los principios de mediación para resolver los conflictos de manera colaborativa. Las simulaciones incluyeron una amplia gama de conflictos laborales, como disputas salariales, despidos y negociaciones sindicales. En cada uno de estos casos, los estudiantes que actuaron como mediadores demostraron habilidades avanzadas en la gestión del diálogo entre las partes, facilitando acuerdos que fueron mutuamente aceptables. El análisis cualitativo de las simulaciones reveló que los estudiantes que participaron en múltiples simulaciones mejoraron progresivamente su capacidad para negociar y gestionar los conflictos de manera más eficiente.

- Alta satisfacción del alumnado. Las encuestas de satisfacción revelaron que el 90% de los estudiantes consideró que las actividades de mediación fueron útiles para su formación profesional. Los estudiantes valoraron positivamente la oportunidad de participar en simulaciones que reflejaban situaciones reales del ámbito laboral, y destacaron la importancia de adquirir competencias prácticas que les preparen para enfrentar conflictos en su futura carrera. Además, la mayoría de los estudiantes indicaron que se sintieron más confiados en su capacidad para mediar en conflictos laborales tras completar las simulaciones, lo que sugiere que el enfoque práctico de la mediación les proporcionó las herramientas necesarias para gestionar situaciones complejas en el ámbito profesional.

- Reducción de la dependencia de los métodos judiciales. Un hallazgo notable del estudio fue la reducción de la tendencia de los estudiantes a recurrir a la vía judicial como primera opción para resolver conflictos laborales. Antes de participar en las simulaciones, un 70% de los estudiantes consideraba que los tribunales eran el mejor recurso para resolver disputas laborales complejas. Sin embargo, tras completar las simulaciones de mediación, solo el 30% de los estudiantes seguía prefiriendo la resolución judicial sobre la mediación. Esto indica un cambio significativo en la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de los métodos alternativos de resolución de conflictos, lo que refleja el éxito de las actividades de mediación en su formación.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El desarrollo de competencias en mediación y ADR ha demostrado ser una herramienta pedagógica altamente eficaz en la formación de los estudiantes de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Las simulaciones permitieron que los estudiantes no solo comprendieran los principios teóricos de la mediación, sino que también practicaran las habilidades necesarias para gestionar conflictos laborales en situaciones reales. Esta experiencia práctica mejoró significativamente su capacidad para aplicar normativas laborales y resolver conflictos de manera colaborativa, lo que les preparó mejor para su futura vida profesional.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es que los estudiantes que participaron en las simulaciones de mediación adquirieron una comprensión más profunda de las dinámicas de los conflictos laborales, lo que les permitió gestionar las disputas de una manera más eficaz. A diferencia de la formación puramente teórica, que a menudo se centra en la interpretación de la normativa laboral, las simulaciones proporcionaron a los estudiantes un espacio para poner en práctica sus habilidades de negociación, escucha activa y resolución de problemas. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que sugieren que la mediación es una herramienta

educativa efectiva para el desarrollo de competencias interpersonales y la gestión de conflictos en entornos laborales.

Además, la retroalimentación inmediata que los estudiantes recibieron tras las simulaciones jugó un papel clave en su aprendizaje. Las discusiones grupales posteriores permitieron a los estudiantes reflexionar sobre sus estrategias y analizar qué aspectos de su enfoque podrían mejorarse en futuras mediaciones. Esta capacidad para reflexionar sobre el propio desempeño es esencial en la formación de mediadores competentes, ya que fomenta una mentalidad de mejora continua y una mayor adaptabilidad ante conflictos complejos.

No obstante, si bien los resultados del estudio son positivos, es importante señalar algunas limitaciones. En primer lugar, aunque las simulaciones proporcionaron un entorno controlado para la práctica de las competencias en mediación, no siempre reflejaron todas las complejidades de los conflictos laborales reales. Las dinámicas de poder y las tensiones emocionales que pueden surgir en un conflicto laboral real a menudo son más intensas y difíciles de gestionar que en un entorno de simulación. Por lo tanto, es posible que los estudiantes enfrenten desafíos adicionales cuando apliquen estas competencias en situaciones laborales reales.

Además, no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de desempeñar el rol de mediador en cada simulación, lo que podría haber limitado su aprendizaje en ciertas áreas. Aunque todos los estudiantes participaron en las simulaciones como partes en conflicto o mediadores en algún momento, algunos expresaron el deseo de tener más oportunidades para practicar como mediadores, lo que sugiere que se podrían implementar más simulaciones para reforzar su aprendizaje.

En conclusión, los resultados de esta investigación sugieren que la mediación es una herramienta altamente eficaz para la formación de los futuros profesionales del Derecho laboral. Al participar en simulaciones prácticas, los estudiantes adquirieron competencias clave que les permitirán gestionar conflictos laborales de manera más eficaz, promoviendo soluciones colaborativas y reduciendo la necesidad de recurrir a la vía judicial. La mediación no solo es una herramienta eficaz para resolver conflictos actuales, sino que también fomenta una cultura de diálogo y cooperación dentro de las organizaciones, lo que contribuye a un clima laboral más saludable y menos propenso al conflicto.

Se recomienda que las universidades integren de manera más amplia la mediación en el currículo de las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, con el fin de proporcionar a los estudiantes una formación más práctica y orientada a la resolución de problemas. Además, se sugiere que se ofrezcan oportunidades adicionales para que los estudiantes participen en simulaciones de mediación, con el fin de reforzar sus competencias y prepararles mejor para enfrentar los desafíos de la vida profesional.

REFERENCIAS

Arruga, M.C. (2022). La mediación simulada en la solución del conflicto laboral: Formación para alumnos del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Jornada de Innovación docente de la Universidad de La Rioja 2021: #InnovaDocenteUR* (p. 13). Universidad de La Rioja.

Basterra, M. et al (2019). El aprendizaje del Derecho por medio de la gamificación: El Kahoot! como herramienta docente. En *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària* (pp. 2369-2374). Universidad de Alicante.

Cotino, L. (2011). Competencias específicas propias de la asignatura de Derechos fundamentales a partir del Libro Blanco del Grado en Derecho (ANECA) y otros documentos generales. En *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0* (pp. 134-156). Servei de Publicacions.

Cruz, J. (2020). Balance general de la mediación y el arbitraje en los conflictos laborales. En *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 154, (pp. 13-54).

Gálvez, A. (2020). Simulación de juicios como herramienta de innovación docente. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2654-2661). Octaedro.

Guindo, S. (2022). Las “soft skills” y las “hard skills” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 757-766). Dykinson.

López, S. (2022). Los seminarios web o webinars como técnica para la enseñanza del Derecho del Trabajo. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 271-282). Dykinson.

Monereo, J.L. (1996). *Algunas reflexiones sobre la caracterización técnico jurídica del derecho del trabajo*. Madrid: Cuadernos Civitas.

Morales, S., Moreno, R., y Rodríguez, V. (2020). La mediación como medida preventiva y social. En *X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia: (CUICIID 2020). Libro de Actas* (p. 786). Madrid: Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI).

Ortega, P. (2022). Referencias jurisprudenciales como buena práctica docente en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 223-234). Dykinson.

CAPÍTULO 40

BREAKOUT SOBRE INCLUSIÓN, IGUALDAD Y CONCIENCIA ECOLÓGICA: PROPUESTA EDUCATIVA EN LA ASIGNATURA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

NATALIA SIMÓN MEDINA
Universidad de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN

En el marco de la asignatura de Sociología de la Educación que se imparte en primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria se contemplan distintas competencias que el alumnado debe alcanzar. Con el fin de que el alumando pueda alcanzarlas, este capítulo plantea el diseño de una propuesta educativa denominada “Breakout sobre Inclusión, Igualdad y Conciencia ecológica” que podría llevarse a la práctica en la asignatura, y en concreto en el desarrollo de uno de sus cuatro temas, específicamente en el tema 2, sobre la estructura social y desigualdades. Género, clase social, etnia, raza, opción sexual y diversidad cultural. Discriminación e inclusión social (Universidad de Castilla-La Mancha, 2024), sensibilizando en la forma de relación entre las personas que se encuentran en situación de desigualdad social y su entorno.

La sociología como disciplina social que estudia la vida de las personas, grupos y sociedades, se percibe ampliamente capaz para transformar la sociedad tomando en consideración los derechos de la Naturaleza, e integrando un enfoque no sólo ecológico sino, además, de inclusión, para desde ahí generar un pensamiento y actitud crítica ante las formas en las que los seres humanos nos relacionamos, en este caso, en un contexto educativo.

En concreto, en la asignatura Sociología de la Educación se contempla la dimensión social de la educación y la relación de la escuela con el contexto social, considerando que, la formación de los/as futuros/as docentes requiere una comprensión del contexto social, económico y político de la educación para evaluar eficazmente la profundidad, alcance y significación de la práctica docente y su función en el contexto educativo, además de promover una actitud crítica y reflexiva, potenciar su capacidad adaptativa a los cambios y entornos diversos, y fomentar la iniciativa para la innovación (Universidad de Castilla-La Mancha, 2024).

Una de las competencias específicas de esta asignatura, que se imparte en el primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, es adquirir, analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los

lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible (Código 1.1.3.II.04) (Universidad de Castilla-La Mancha, 2024). Esta competencia se obtiene como resultado del aprendizaje a través de la enseñanza presencial, con metodología teórica a través del método expositivo y lección magistral y de la resolución de problemas o casos, a partir tanto del trabajo autónomo del alumnado como del aprendizaje cooperativo/colaborativo.

El proceso de cambio social constante en la sociedad también tiene su repercusión en el ámbito educativo, los avances en la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) han acontecido en muchos niveles y espacios, permitiendo nuevos modelos educativos acordes a los nuevos escenarios generados por las emergentes relaciones entre la tecnología y la sociedad, entre la innovación tecnológica y el sistema educativo.

Incorporación de experiencias educativas basadas en metodologías activas

En las etapas de educación infantil y primaria se han ido incorporando experiencias educativas basadas en metodologías activas, es decir, procesos interactivos basados en la comunicación entre el profesorado, el estudiantado, el material didáctico y el medio, potenciando la implicación responsable del estudiantado y mejorando el enriquecimiento de docentes y estudiantes (López, 2005), siendo también común encontrarse este tipo de procesos en el ámbito universitario, ya que las metodologías activas responden al modelo de enseñanza del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir del cual se cuestionó los métodos universitarios de enseñanza-aprendizaje, abogando por una implicación más activa del alumnado en el proceso de aprendizaje y en su trabajo considerando la utilización de estrategias de enseñanza más persuasivas que normativas (Pulido et al., 2009).

Este tipo de experiencias educativas supone un estilo docente innovador conducente a la facilitación de la adaptación del alumando al medio, la individualización de los contenidos, la autonomía del alumnado, la estimulación de la creatividad (Cruz y Benito, 2005; González, 2014; Hernández et al., 2015), permite la reflexión, el pensamiento crítico y el desarrollo de nuevas capacidades, destrezas y habilidades comunicativas (Fernández y Simón, 2022), además de mejorar el rendimiento y los resultados de aprendizaje (Chen y Yang, 2019; Van Alten et al., 2019) y estimular a una nueva generación de ciudadanos y ciudadanas en los valores de responsabilidad, consciencia y altruismo (Suniaga, 2019).

El uso de metodologías activas implica una serie de elementos (Cruz y Benito, 2005): 1) que el alumnado asuma un papel más activo y responsable en la construcción del conocimiento y en el proceso de aprendizaje; 2) que los alumnos y

las alumnas interactúen, intercambien opiniones y experiencias; 3) Desarrollo de estrategias meta-cognitivas que permitan al alumnado planificar, monitorizar, autoevaluar y fijar objetivos; 4) interactuar con el entorno para poder intervenir social y profesionalmente en él; 5) Aprendizaje por competencias con el objetivo de conseguir el desarrollo de la autonomía, pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

La tipología de metodologías activas, que cumplen con los elementos indicados anteriormente, es muy variada, Aula Invertida, Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje por Descubrimiento, Gamificación (Luelmo del Castillo, 2018; Márquez, 2021), son alguna de ellas. Si bien el método más utilizado en el ámbito universitario sigue siendo la Lección Magistral (Cid-Sabucedo et al., 2009; Jiménez et al., 2020; Pedró, 2023), se observa que también se utilizan métodos más activos como la Resolución de Problemas y el Estudio de Casos, por lo que, el método tradicional de clase magistral coexiste con los métodos activos (Jiménez et al., 2020) incluso evolucionando hacia una concepción más participativa para fomentar el desarrollo de habilidades y adquisición de competencias más allá de únicamente el conocimiento (Sánchez et al., 2010).

Breakout educativo en Sociología de la Educación

En este capítulo nos vamos a centrar en la gamificación, definida como una técnica de aprendizaje a partir de la cual se utilizan los juegos en el contexto escolar, facilitando la adquisición de conocimientos de forma lúdica y más divertida o se adquiere una nueva habilidad a través de una experiencia positiva en el/la alumno/a (Márquez, 2021), como el uso de elementos de juego en contextos que no son de juego (Deterding et al., 2011), o la utilización de mecánicas, estética y estrategias del juego para involucrar, en este caso, al alumnado, motivarle a la acción, promoviendo el aprendizaje y la resolución de problemas (Kapp, 2012; Zichermann y Cunningham, 2011). Como puede observarse, la gamificación tiene diversas definiciones que mantienen en común la utilización del juego en el aprendizaje, siendo importante considerar la importancia de prestar especial cuidado en su diseño sobretodo en el ámbito universitario ya que pudiera conseguirse el efecto no deseado y cometer el error de que el desarrollo de la actividad acabe bajando el nivel que se quiere exigir al alumnado, incluso que el alumando acabe percibiendo que se ha bajado el nivel de exigencia (Contreras, 2016).

En concreto, se plantea el diseño de un Breakout educativo, actividad de gamificación en la que el alumnado tiene que superar una serie de dinámicas para conseguir un objetivo. El Breakout educativo tiene como beneficios: a) capacidad de adaptarse a cualquier contenido curricular (Negre, 2017); (b) fomenta la colaboración

con el resto de sus compañeros/as y el trabajo en equipo en equipo (Negre, 2017; Zagal et al., 2006); (c) desarrolla el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problema (Azzouz y Gutiérrez-Colón, 2020; Negre, 2017); (d) mejora la competencia comunicativa (Negre, 2017); (e) plantea retos ante los que se debe perseverar (Negre, 2017); (f) fomenta el pensamiento deductivo (Negre, 2017); (g) enseña a trabajar bajo presión (Negre, 2017); (h) permite al alumando ser el protagonista del aprendizaje (Negre, 2017); (i) proporciona una forma de evaluar el aprendizaje (Bellotti et al., 2013); (j) y todo ello, con un componente lúdico que incrementa la motivación y el interés en el tema (Boyle et al., 2016; Garris et al., 2002; Negre, 2017).

Los principales conceptos que se pretende trabajar en el aula, a través del Breakout, son la inclusión, la igualdad y la conciencia ecológica y están enmarcados en el tema 2 de la asignatura Sociología de la Educación, que se imparte en primero del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, en este caso en la Facultad de Educación del Campus de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha, con el objetivo de sensibilizar en algunas de las diversas formas y situaciones de desigualdad que nos encontramos en todas las sociedades y, por tanto, en todas las aulas.

La inclusión en las aulas es un derecho fundamental y garantía de la aportación a una sociedad más justa. Supone una serie de beneficios para el aprendizaje de todos los estudiantes, además de promover la equidad y el desarrollo personal y de valores como la tolerancia, la empatía y el respeto. La UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005) define educación inclusiva como un proceso diseñado para abordar la diversidad de todos los alumnos, asegurando no solamente su presencia, sino también su participación y éxito académico. Este enfoque prestaría especial atención a aquellos alumnos y alumnas que, por diversas circunstancias, son excluidos o marginados.

Por su parte, en cuanto a la igualdad en las aulas, como pilar indiscutible en la cocreación de una sociedad igualitaria y libre de violencia, se considera la erradicación de estereotipos de género, la participación igualitaria de mujeres y hombres, tanto en el ámbito privado como en el público, el acoso escolar y la violencia de género siendo indispensable el trabajo conjunto de todos los agentes sociales involucrados, profesorado, alumnado, familias, sociedad.

Finalmente, entendemos la naturaleza y la sociedad como un sistema único e indivisible. A lo largo de la historia, los recursos ambientales han sido explotados por el ser humano, guiados por la búsqueda de beneficios económicos inmediatos, sin una gestión ni un uso responsable. Esta falta de conciencia ha llevado a ignorar las consecuencias ambientales y humanas de nuestras acciones, decisiones y prácticas de intercambio económico (Labiano y García, 2010), por lo que trabajar la conciencia ecológica en las aulas universitarias es necesario.

DISEÑO DEL BREAKOUT

En primer lugar, se considera con detenimiento en qué tema se quiere usar el breakout, qué contenidos considerar dentro del tema seleccionado y el tipo de experiencia que se pretende transmitir al alumnado participante.

Como ya se ha comentado anteriormente, esta práctica está dirigida al alumnado de primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, matriculado en la asignatura Sociología de la Educación del primer cuatrimestre. Y se desarrollará una vez trabajado en clase el tema dos de la asignatura, denominado estructura social y desigualdades. Género, clase social, etnia, raza, opción sexual y diversidad cultural. Discriminación e inclusión social.

Una vez que se ha explicado al alumnado en qué consiste el breakout en el que van a participar, se les solicita que formen grupos de cinco personas, pudiendo en caso necesario ser 4 o 6 personas, dependiendo del número total de alumnos/as matriculados. Cada grupo elige un nombre con el que se identificarán a lo largo de las distintas sesiones.

El breakout está formado por tres dinámicas replicadas y adaptados del Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes-COMPASS (Council of Europe Portal), cada una de ellas se realiza a lo largo de una sesión de clase. Cada dinámica se presenta de forma lúdica y tiene que ser trabajada entre todos los miembros del equipo durante un tiempo determinado con el fin de conseguir completarla, cuando la actividad se completa el grupo debe resolver un juego, y al hacerlo consigue un dígito. Por cada actividad logran un dígito, ya que para abrir el candado de tres dígitos del cofre sorpresa los grupos necesitan haber realizado las tres dinámicas y resuelto los tres juegos.

A continuación, se detallan los retos que componen el breakout.

Reto 1. Observa la discapacidad.

Duración: 120 minutos

Objetivo: Con el objetivo de concienciar sobre algunos de los problemas a los que cada día debe enfrentarse una persona con discapacidad se plantea esta primera dinámica. Esta dinámica, además, fomentará la solidaridad y la empatía con las personas con discapacidad y permitirá desarrollar las ideas y habilidades que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad.

Instrucciones: Esta dinámica se organiza en cuatro partes. En la primera parte, a cada alumno/a se le asigna una discapacidad y tienen que reflexionar sobre cómo les gustaría y cómo no les gustaría ser tratados si fueran personas con discapacidad y cuál sería su mayor miedo. Anotan tres palabras clave que definan sus reflexiones.

En la segunda parte, una persona de cada grupo se pone una venda en los ojos, representando a una persona con discapacidad visual, el resto hacen de guías y están pendientes de la seguridad de su compañero/a mientras le llevan a dar un paseo de 5

minutos por el aula, pasillos, escaleras... Al regresar al aula, los guías dirigen a sus compañeros/as a sus sillas donde hay una bolsa con un contenido que tienen que identificar. Sus respuestas quedan anotadas en una hoja que reservarán hasta el final.

En la tercera parte, un alumno/a diferente asume el papel de una persona con discapacidad auditiva, en este caso se trata de una persona sordomuda. De nuevo, el resto de los compañeros/as hará de guía. Al alumando que hace el papel de alumno sordomudo se le da una tarjeta comunicando lo que pone sin hablar, escribir o dibujar. Mientras, los/as ayudantes ponen por escrito lo que entienden.

En una cuarta parte, un alumno/a tiene que asumir el papel de una persona a la que le falta una pierna, tiene que recorrer un circuito que se ha diseñado en el aula. También lo recorre una persona del grupo sin la discapacidad física. Gana el grupo que más rápido de la vuelta al circuito y se penaliza si se choca con los obstáculos del camino. Se anota en una hoja el tiempo que cada miembro de cada grupo ha tardado en hacer el recorrido y las penalizaciones en caso de chocar.

Se les pregunta cómo se han sentido y qué han aprendido. Se les pregunta si el entorno está diseñado para las personas con discapacidad y cómo lo mejorarían.

A cada grupo, al final de la dinámica, se le entrega un sobre. Dentro del sobre hay unos palos planos desordenados con un mensaje relacionado con la dinámica. Deberán ordenarlos para componer la frase en su orden correcto y pegarlos en orden en un folio. Cuando acaban la frase se les da un dígito que ocupará una posición en la apertura del candado del cofre.

Reto 2. Desigualdad de género en la escuela

Duración: 120 minutos

Objetivo: Con el objetivo de aumentar la comprensión de las desigualdades en la escuela por cuestión de género se plantea esta segunda dinámica. Esta dinámica, además, propiciará el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, el respeto a la dignidad humana y a los derechos y el desarrollo de habilidades de comunicación y capacidad de síntesis.

Instrucciones: Esta dinámica se divide en cuatro partes. En la primera parte, se ve un video corto sobre la temática del reto. En un sombrero se introducen unas tarjetas, cada una de ellas llevará una acción necesaria para lograr la igualdad desde la escuela (Acciones dirigidas al entorno escolar – Familias; Acciones dirigidas en los recreos; Acciones relacionadas con las clases – Lenguaje utilizado; Acciones relacionadas con el respeto a la diversidad; Impulsar las carreras STEAM; Eliminar la violencia – Acoso escolar; Cuestionar y eliminar nuestros estereotipos y roles de género). Un miembro de cada grupo elige del sombrero una tarjeta.

En la segunda parte, según la tarjeta que a cada grupo le ha tocado, el alumnado tiene que buscar información que le ayude a crear el relato de un elevator pitch de 60 segundos de duración y cuyo contenido debe estar formado por: a) una introducción

cautivadora a través de una pregunta relacionada con la tarjeta y que debe ser respondida con datos clave; b) una explicación de la situación de la tarjeta y cómo se resolvería; c) una petición expresada con pasión, entusiasmo y convicción.

En la tercera parte se crea el elevator pitch con la información obtenida crea un relato. Una de las personas del grupo lo graba con el móvil.

Y en la cuarta parte se crea el elevator pitch con la información obtenida crea un relato. Una de las personas del grupo lo graba con el móvil.

Se les preguntas si se han sorprendido con los datos, si les ha gustado el reto y si son realistas las soluciones a los problemas y situaciones planteadas.

A cada grupo, al final de la dinámica, se le entrega un sobre. Dentro del sobre hay una sopa de letras relacionada con la dinámica que deben resolver. Cuando lo acaban se les da un dígito que ocupará una posición en la apertura del candado del cofre.

Reto 3. ¡Cuidado, estamos observado!

Duración: 120 minutos

Objetivo: Con el objetivo de desarrollar la comprensión sobre los costes sociales, económicos y medioambientales de un producto, como es una camiseta de algodón en este caso se plantea esta tercera dinámica. Esta dinámica, además, propiciará el desarrollo de la capacidad de analizar la información, planificación y aplicación de medidas, fomento de la creatividad, imaginación y compromiso con el activismo.

Instrucciones: Los/as participantes de los distintos grupos miran las etiquetas de sus camisetas para ver dónde se fabrican, de qué tejido son y qué coste tienen. Se escribe la información en una hoja. Se les distribuye dos tarjetas de información relacionada con el reto para que las lean detenidamente. Posteriormente, se les hace unas preguntas para que respondan relacionada con el uso de los recursos, los daños a la Naturaleza, las consecuencias de la globalización, el trabajo infantil... Cuando ya han reflexionado sobre las cuestiones planteadas se les pregunta cómo se sienten ahora con toda la información trabajada sobre la compra de las camisetas y qué pueden hacer para tomar medidas. Se les da tiempo para que busquen información y reflexionen sobre la viabilidad de sus ideas, las cuales se exponen a todos los grupos.

En una segunda parte, cada grupo tiene que tomar decisiones sobre la adopción de medidas, para ello, examinarán sus acciones, llegando a un acuerdo final sobre el tipo de acción a tomar, redactando un breve esbozo de propuesta que debe incluir objetivos, descripción de la acción propuesta, calendario, lugares donde se llevaría a cabo, estimación de los costes y recursos necesarios.

Toda esta información la incluirán en una infografía que el grupo expone al resto de los grupos y a la vez estos pueden comentar.

A cada grupo, al final de la dinámica, se le entrega un sobre. Dentro del sobre hay un juego de las 7 diferencias relacionado con la dinámica. Cuando encuentran las 7

diferencias se les da un dígito que ocupará una posición en la apertura del candado del cofre.

Para evaluar la percepción del alumnado sobre su motivación, aprendizaje, trabajo en equipo y competencias personales adquiridas a través de estrategias lúdicas de aprendizaje en contextos educativos, en este caso, a través del Breakot inclusión, igualdad y conciencia ecológica se utilizó el cuestionario sobre la Motivación para las estrategias de aprendizaje lúdico cooperativo (CMELAC) de (Manzano-León et al., 2021) herramienta que mide los principales aspectos sensibles del uso de estrategias lúdicas cooperativas en el aula, como son; 1) motivación; 2) aprendizaje; 3) trabajo en equipo; flow (estado mental de concentración completa en una tarea o actividad, en la que el alumando se siente completamente comprometido (Rodríguez et al., 2023)).

DISCUSIÓN

A lo largo de este capítulo se ha constatado las bondades que tienen las metodologías activas, y en concreto la gamificación, en la implicación del alumando en los procesos de aprendizaje en las distintas etapas educativas, incluida la universitaria. Para ello, se resalta la necesidad de un cambio de estilo docente, este cada vez más innovador y dinámico, de acompañamiento al alumnado en el aprendizaje, fomentando su autonomía e incluso generando un estilo de alumnado más participativo y responsable.

Pasar de un modelo puramente tradicional a uno híbrido, en el que se compagina la clase magistral participativa con otro tipo de metodologías permite la reflexión, el pensamiento crítico y el desarrollo de nuevas capacidades, destrezas y habilidades comunicativas, mejora el rendimiento y los resultados de aprendizaje y, además, estimula a una nueva generación de ciudadanos y ciudadanas en los valores de responsabilidad, consciencia y altruismo.

El Breakout educativo diseñado permite cambiar el enfoque educativo de aspectos tan relevantes como la inclusión, la igualdad o la conciencia ecológica. A través de tres dinámicas con juegos incluidos el alumando debe colaborar para conseguir resolver los retos planteados, en este caso, un primer reto denominado Observa la discapacidad, para trabajar la inclusión de alumnado con discapacidad; un segundo reto denominado Desigualdad de género en la escuela, para trabajar la igualdad; y un tercer reto denominado Cuidado, estamos observando, para trabajar la conciencia ecológica.

Es necesario trabajar estos contenidos en las aulas universitarias de los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, desde todas las materias y asignaturas, pero especialmente desde la Sociología de la Educación ya que es una forma de crear

conciencia y transformación desde las aulas entre el alumando que será futuro docente de educación infantil y primaria.

REFERENCIAS

Azzouz, N. y Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of gamification on students' motivation and learning achievement in second language acquisition within higher education: A literature review 2011-2019. *The EUROCALL Review*, 28(1), 57-69. doi:10.4995/euroscall.2020.12974

Bellotti, F., Kapralos, B., Lee, K., Moreno, P., y Berta, R. (2013). Assessment in and of serious games: An overview. *Advances in Human-Computer Interaction*, 1-11. doi:10.1155/2013/136864

Boyle, E., Hainey, T., Conolly, T., Gray, G., Earp, J., Ott, M., ..., y Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers y Education*, 94, 178-192. doi:10.1016/j.compedu.2015.11.003

Chen, C. y Yang, Y. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. doi:10.1016/j.edurev.2018.11.001

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declarada de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. RELIEVE*, 15(2), 1-29. Recuperado de <https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4154/3772>

Contreras, R. (2016). Elementos de juego y motivación: Reflexiones entorno a una experiencia que utiliza gamificación en una asignatura de grado para game designers. En R. Contreras y J. Eguía (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 56-67). Ballaterra: Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://bdigital.uvhm.edu.mx/wp-content/uploads/2020/06/gamificacion-aulas-universitarias.pdf>

Council of Europe Portal. (s. f.). *COMPASS: Manual de educación en los derechos humanos con jóvenes*. Recuperado de <https://www.coe.int/es/web/compass/home>

Cruz, A. y Benito, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Narcea.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a definition. Recuperado de <https://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

Fernández, E. y Simón, N. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la formación profesional. *Contextos Educativos*, 30, 131-155. doi:10.18172/con.5362

Garris, R., Ahlers, R., y Driskell, J. (2002). Games, motivation and learning: A research and practice model. *Simulation y Gaming*, 33(4), 441-467. doi:10.1177/1046878102238607

González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, 40, 1-15. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/234291/180001>

Hernández, I., Alvarado, J., y Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: Competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>

Jiménez, D., González, J., y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. doi:10.30827/profesorado.v24i1.8173

Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Wiley.

Labiano, L. y García, E. (2010). Ambiente y conciencia ecológica. *Revista Psicología Clínica*, 12(8). Recuperado de <https://psicologiacientifica.com/psicologia-conciencia-ecologica-desarrollo-sostenible/>

López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.

Luelmo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21. Recuperado de <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/encuentro/article/view/1890/1088>

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J., y Trigueros, R. (2021). Development and validation of a questionnaire on motivation for cooperative playful learning strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960. doi:10.3390/ijerph18030960

Márquez, A. (2021). Metodologías activas: ¿Sabes en qué consisten y cómo aplicarlas? *UNIR*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/metodologias-activas/>

Negre, C. (2017). 'BreakoutEdu', microgamificación y aprendizaje significativo. *Educaweb*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>

Pedró, F. (2023). La transformación de la educación superior. *UNESCO-IESALC*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2023/12/07/la-transformacion-de-la-educacion-superior/>

Pulido, M., De la Torre, M., Luque, P., y Palomo, A. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: Un enfoque cualitativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 127-139. doi:10.55777/rea.v2i4.894

Rodríguez, J., Manzano, A., Camacho, R., y Rodríguez, P. (2023). Innovación educativa a través de la creación de breakouts online educativos. En P. Vicente, R. Pinilla, y B. Puebla (Eds.), *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo* (pp. 29-41). Madrid: Dykinson.

Sánchez, E., Blasco, B., Carmona, R., Trenzado, C., Casares, S., Jiménez, M., ... Rufino, E. (2010). Mentorización en la Facultad de Ciencias (Universidad de Granada): Experiencia de un grupo de profesores de áreas experimentales y técnicas. En M. León y M. López (Eds.), *Formación inicial del profesorado universitario* (pp. 171-180). Granada: Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad.

Suniaga, A. (2019). Metodologías activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnología - Educativa*, 19(1), 1-16. doi:<https://orcid.org/0000-0002-8652-773X>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Universidad de Castilla-La Mancha. (2024, 29 de agosto). Recuperado de <https://planea.apps.uclm.es/web/guia/302/47303>

Van Alten, D., Phielix, C., Janssen, J., y Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 1-18. doi:10.1016/j.edurev.2019.05.003

Zagal, J., Rick, J., y Hsi, I. (2006). Collaborative games: Lessons learned from board games. *Simulation y Gaming*, 37(1), 26-40. doi:10.1177/1046878105282279

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Canadá: O'Reilly Media. Recuperado de https://storage.libre.life/Gamification_by_Design.pdf

CAPÍTULO 41

FOMENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN GRUPOS: ELABORACIÓN DE VÍDEOS COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

DOROTEA DE DIEGO ÁLVAREZ, NURIA VILLALBA VILLALBA,
Y ALBA ROSA ARAUJO ABREU
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, se percibe una creciente demanda de desarrollo de habilidades sociales en los jóvenes, dejando en un segundo plano las competencias tradicionalmente adquiridas al concluir los estudios universitarios. Hoy en día, no es sorprendente que las empresas, al seleccionar nuevos empleados, valoren positivamente la capacidad para trabajar en equipo, negociar eficazmente y escuchar de manera activa, en lugar de enfocarse solo en los expedientes académicos o la experiencia laboral previa.

A pesar de las transformaciones que están ocurriendo en el sistema educativo contemporáneo, se sigue otorgando una mayor relevancia a las denominadas habilidades duras que a las habilidades blandas. Esta tendencia se acentúa particularmente en los niveles educativos superiores, como es el caso de la educación universitaria (Rodríguez y Figueroa, 2022).

“Las habilidades duras se refieren a competencias técnicas y específicas que pueden ser fácilmente medidas y enseñadas. Estas comprenden conocimientos académicos y técnicos adquiridos de manera formal” (Espinoza y Gallegos, 2020a). Además, dichas habilidades son fundamentales para la ejecución de tareas concretas en un ámbito laboral o profesional, tales como “la programación, la contabilidad empresarial, la realización de auditorías, el uso de software de diseño gráfico, así como la capacidad de hablar y escribir en varios idiomas”. Generalmente, estas competencias se adquieren a través de la educación formal, cursos especializados o la experiencia laboral.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define las habilidades para la vida como “las capacidades que poseen los individuos para enfrentar las demandas y desafíos de la vida cotidiana”. Estas habilidades comprenden un conjunto de “competencias psicosociales e interpersonales que permiten a los individuos tomar decisiones informadas, resolver problemas de manera efectiva, pensar críticamente, comunicarse de forma eficiente y construir relaciones saludables”, entre otras. Las habilidades para la vida pueden estar orientadas tanto a acciones personales como a

interacciones con los demás, así como a iniciativas para modificar el entorno (OMS, 2003).

Guerra-Báez (2018) analiza las habilidades blandas de los estudiantes universitarios partiendo de la idea que estas son similares a las habilidades para la vida de la OMS. Sin embargo, ella distingue las habilidades sociales como una parte de las habilidades para la vida o habilidades blandas. Las habilidades blandas son fundamentales en el entorno laboral y personal por varias razones: permiten a las personas gestionar el tiempo, adaptarse a los cambios y las nuevas circunstancias, fomentan la capacidad de analizar situaciones, tomar decisiones y resolver problemas y promover la generación de nuevas ideas. Según la autora, todas estas habilidades van más allá de la interacción con otros, es decir, de las habilidades sociales.

Al mismo tiempo, para Espinoza y Gallegos (2020a; 2020b) las habilidades blandas son competencias socioemocionales, que son importantes tanto en el ámbito académico como en el laboral. Para ellos, el liderazgo, trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas, formarían parte de este grupo de habilidades, tan necesarias para tener un buen desempeño laboral. Estos autores diferencian entre las habilidades blandas, que están relacionadas con capacidades comportamentales y socioemocionales, y las habilidades duras, que son los conocimientos académicos y técnicos adquiridos formalmente. En esta línea se encuentra el estudio de Zambrano-Chamba, Vallejo-Piza, y Tafur-Méndez (2023), donde definen las habilidades blandas como “aquellas que nos permiten interrelacionarnos con otros, así como hacer frente a diferentes situaciones reaccionando de manera adecuada”.

Por tanto, las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y valorados en una cultura específica que contribuyen a las relaciones positivas. Los profesores que utilizan las habilidades sociales en la escuela favorecen las relaciones orientadas al diálogo, al afecto y la solidaridad. Además, estos poseen habilidades sociales específicas como la posibilidad de organizar actividades interactivas y corregir comportamientos no deseados (Serqueira, Leme, Quiterio, y Achkar, 2022).

Las habilidades sociales adecuadas en las personas influyen en su capacidad de adaptarse a su entorno inmediato- familia, escuela, amigos- y en lo que logran en su vida. Esto no solo posibilita el bienestar individual, sino también el de la sociedad en general. “Las habilidades sociales facilitan la adaptación, la creatividad, el respeto y la colaboración con los demás. Asimismo, permiten asumir responsabilidades tanto a nivel individual como grupal” (Sarmiento, 2019).

Para los individuos es importante desarrollar las habilidades sociales porque van a lograr una vida más próspera y feliz. Y todo ello, porque estas habilidades están vinculadas a una mejor salud física y mental, influyen en el rendimiento académico y la empleabilidad y son esenciales para construir relaciones interpersonales seguras

(Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024). Son habilidades que hay que comenzar a desarrollar desde una edad temprana (Holst, Galicia, Gómez, y Degante, 2018; Instituto de la Estadística de la UNESCO, 2016).

La mejor estrategia para desarrollar las habilidades sociales es el trabajo colaborativo ya que obliga a los estudiantes a trabajar juntos para conseguir un objetivo común, donde todos ellos son necesarios y son responsables de su trabajo. Esto les permite relacionarse e interactuar entre sí, y les obliga a tomar las decisiones adecuadas para llevar a buen puerto su tarea (Gonzales y Palacios, 2022; Rodríguez y Figueroa, 2022; Sarmiento, 2019). Hay que fomentar las habilidades sociales en los niños y adolescentes, incluso, en los que tienen necesidades educativas especiales. Éstas son claves para que puedan tener un futuro mejor y, para ello, el camino es el trabajo colaborativo (Gonzales y Palacios, 2022). No hay que olvidar que el desarrollo de competencias sociales es un proceso continuo que se ve influido por múltiples factores y experiencias a lo largo de la vida.

Hipótesis de la investigación

Las hipótesis que se plantean en este estudio son tres:

H0: A través del trabajo colaborativo los estudiantes conseguirán unas mayores habilidades de comunicación.

H1: A través del trabajo colaborativo los estudiantes obtendrán mejores habilidades en gestión y trabajo en equipo.

H2: A través del trabajo colaborativo, los estudiantes conseguirán desarrollar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos.

Objetivo de la investigación

El trabajo que se presenta a continuación tiene el objetivo de analizar si el trabajo colaborativo favorece realmente las habilidades sociales de los estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos. Es decir, se trata de identificar cómo actividades colaborativas pueden mejorar competencias como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

MÉTODO

Participantes

La muestra de la investigación está compuesta por 742 estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) de Ciencias Sociales, Empresa y Artes, e incluso dentro del grupo de Ciencias Sociales se diferencian los que cursan estudios en Comunicación Audiovisual, Criminología o Relaciones Internacionales, de los alumnos de Grados más empresariales, como Marketing, ADE o Turismo. Las asignaturas son de los departamentos de Economía Aplicada y Empresa, y se impartieron durante los

dos cuatrimestres, del curso 2023-2024. Por tanto, los estudiantes pertenecen a diferentes titulaciones y distintos cursos, que son los que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Asignaturas impartidas y Grados

	CURSO	GRADO	Asignatura
SOCIALES	1º	Comunicación Audiovisual	Economía de la Comunicación
	1º	Criminología	Principios de Economía
	4º	Traducción e Interpretación	Creación de empresas de traducción
	2º	Marketing	Economía I: Microeconomía
EMPRESA	1º	ADE-Derecho	Introducción a la Economía
	1º	Marketing	Introducción a la Empresa
	3º	ADE	El Entorno Económico Nacional e Internacional de la Empresa
	4º	Turismo-ADE	El Entorno Económico Nacional e Internacional de la Empresa
ARTES	3º	Bellas Artes	Organización y Gestión Empresarial
	3º	Diseño Integral y Gestión de la imagen	Empresa de Comunicación y Diseño

Fuente: Elaboración propia

En la primera semana de clase, las profesoras explicaron la actividad a los estudiantes, para que pudieran organizarse en grupos desde el inicio del curso. Estos grupos debían estar formados por entre 4 y 6 estudiantes, quienes debían trabajar de manera colaborativa, con el objetivo de elaborar un proyecto audiovisual que, al finalizar el cuatrimestre, debían presentar al resto de la clase.

El vídeo tenía un límite de duración de 3-4 minutos. No tenían que ser muy largos, para que se pudieran visualizar todos los trabajos en uno o dos días, ya que era el tiempo estipulado para poder acabar también los programas de las Guías Docentes. Esta práctica, en concreto, no se incluía en ninguna de las Guías Docentes, como tal. Pero, las profesoras le asignaron un porcentaje de la parte práctica que tenían que realizar en sus asignaturas (15-20%).

A los estudiantes se les permitió que formaran libremente los grupos, con el fin de que trabajaran mejor con compañeros que ya conocieran. Aunque en los grupos de primer curso y del primer cuatrimestre todavía no se había formado una relación de amistad, se les permitió también que eligieran ellos mismos los grupos.

El vídeo, debía versar sobre un tema económico que podía estar o no dentro del programa de la asignatura y se debía relacionar con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Al final del cuatrimestre, los grupos debían mostrar sus trabajos a la clase y responder a un cuestionario sobre las habilidades sociales en las que habían trabajado.

Instrumentos

Para la obtención de los datos se elaboró la encuesta a través de Google Forms. De esta forma los estudiantes podían acceder fácilmente a ella y las profesoras pudieron recopilar la información eficientemente. Una encuesta de este tipo es fácil de elaborar y de contestar. La encuesta tenía cinco proposiciones y los estudiantes debían reflejar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, en una escala de Likert, con una gradación de 1 a 5, donde el 1 significaba que el estudiante estaba totalmente en desacuerdo, el 2, en desacuerdo, el 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4, de acuerdo y el 5, totalmente de acuerdo.

Con la encuesta se buscaba averiguar si actividades colaborativas -en este caso, el trabajo en vídeo-, podían mejorar las habilidades sociales de los estudiantes y, por tanto, proporcionar competencias como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Las cuestiones que se plantearon sobre las habilidades sociales son las que validaron previamente Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso y Prieto (2017) en el estudio que realizaron. Estos autores diseñaron un cuestionario con el fin de que midiera el aprendizaje cooperativo y simplemente se eligieron las que hacían referencia a las habilidades sociales. A los estudiantes se les plantearon cuatro proposiciones: si trataban el diálogo, la capacidad de escucha y el debate; si tenían en cuenta las opiniones y puntos de vista de los otros componentes del grupo; si expusieron y defendieron sus ideas y si llegaron a acuerdos en los momentos en los que habían surgido conflictos.

Procedimiento

En primer lugar, las profesoras explicaron a los alumnos el objetivo y propósito de la investigación, con el fin de que los estudiantes conocieran y comprendieran la importancia que tenían sus respuestas en los resultados de esta.

En segundo lugar, los estudiantes, se organizaron en grupos para elegir el tema en el que iban a trabajar y decidir cómo elaborar su vídeo para exponerlo en el aula.

Finalmente, las profesoras compartieron los enlaces a la encuesta a través del Aula Virtual de la universidad. Esto garantizó que solo los grupos que estaban realizando la práctica pudieran acceder a la encuesta, evitando la participación de personas externas. A los estudiantes se les informó sobre el uso que se daría a los datos obtenidos y se les aseguró que sus respuestas serían tratadas con la máxima confidencialidad, tanto por las profesoras como por parte de la universidad.

Análisis de datos

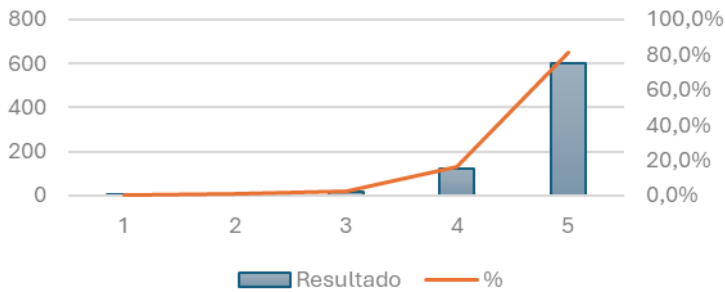
Los datos que se obtuvieron a través de la encuesta se explotaron en un Libro Excel y se analizaron tanto estadística como gráficamente, a través de tablas dinámicas. Para cada pregunta, se calcularon porcentajes y medias, lo que permitió obtener una visión detallada de las respuestas.

RESULTADOS

Diálogo y debate

La primera afirmación que se plantea al alumnado en el cuestionario es que deben valorar si trabajaron el diálogo, la capacidad de escuchar y el debate. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes tenían la percepción de haberlo hecho. De un total de 742 encuestados, 601 (81%) está totalmente de acuerdo con la afirmación y 121 (16%) de acuerdo. Solo una persona (0,1%) estuvo totalmente en desacuerdo y cuatro en desacuerdo (0,5%) (Figura 1).

Figura 1. Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados muestran una alta satisfacción general entre los estudiantes respecto al trabajo colaborativo, con una media en torno a 4.77 sobre 5. La baja incidencia de valoraciones negativas sugiere que la mayoría de los estudiantes percibió positivamente el fomento del diálogo, la capacidad de escuchar o debatir con sus compañeros cómo enfocar y tratar el tema elegido.

Exposición de ideas

La siguiente afirmación que tienen que valorar los estudiantes es si expusieron y defendieron sus ideas, conocimientos y puntos de vista ante el resto de los compañeros. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes supieron exponer y defender sus ideas. De un total de 742 encuestados, 611 (82,3%) está totalmente de acuerdo con esa afirmación y 112 (15,1%) está de acuerdo. Cuatro

personas (0,5%) están totalmente en desacuerdo y 2 (0,3%) en desacuerdo (Figura 2).

Figura 2. Expusimos y defendimos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros



Fuente: Elaboración propia

Por tanto, los estudiantes valoraron positivamente la oportunidad de exponer y defender sus ideas, con una media de 4,78 sobre 5. De nuevo las valoraciones negativas fueron escasas.

Acción de escuchar

La tercera afirmación que los estudiantes tuvieron que valorar era si escuchaban las opiniones y puntos de vista de sus compañeros. El 84% de ellos estuvieron totalmente de acuerdo en que lo habían hecho y un 9,3%, estaban de acuerdo. Solo 5 estudiantes de los 742 respondieron estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo (Figura 3).

Figura 3. Escuchamos las opiniones y los puntos de vista de los compañeros



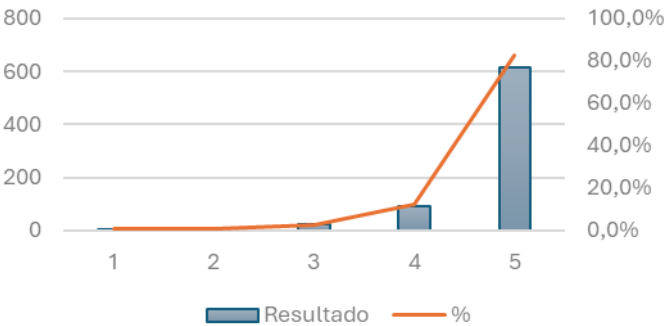
Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la percepción de los estudiantes que participaron en esta actividad es que supieron dialogar y escucharse unos a otros. En este caso, la media también es alta y se encuentra en un 4,85 sobre 5.

Llegar a acuerdos

Por último, la cuarta afirmación hacía referencia a si habían llegado a acuerdos cuando habían surgido conflictos entre ellos. De los 742 participantes, 615 (82,9%) estaban totalmente de acuerdo y 94 (12,7%), de acuerdo. Solo 11 estudiantes dieron las valoraciones más bajas, estando totalmente en desacuerdo o en desacuerdo (Figura 4).

Figura 4. Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos



Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran una percepción muy positiva respecto a la capacidad del grupo para llegar a acuerdos ante opiniones diferentes y conflictos. La alta concentración de valoraciones en el nivel 5 sugiere que, en su mayoría, los participantes están muy satisfechos con esta habilidad del grupo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Las habilidades socioafectivas o habilidades blandas son las que “sirven para la vida” (Espinoza y Gallegos, 2020). En este estudio se ha tratado de medir si el trabajo colaborativo fomenta o no las habilidades sociales de los estudiantes de distintas carreras de Artes y Ciencias Sociales. La Organización de las Naciones Unidas (United Nations, 2015) aconsejaba que los estudiantes debían adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible y señalaban una serie de factores que se debían promover: una educación y un estilo de vida sostenibles, la defensa de los derechos humanos, la igualdad de género, el fomento de la cultura de la paz o la consideración de la diversidad cultural. Para conseguir todo ello, las habilidades sociales son fundamentales, incluyendo la empatía y la tolerancia.

Las habilidades sociales son distintas dependiendo de la edad y del status socioeconómico de los estudiantes (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024). En el presente estudio, los estudiantes tienen un rango de edad parecido, se encuentran entre el 1º y 4º curso de los estudios, por lo que pensamos que la edad no tiene ninguna influencia (aunque en siguientes estudios sí se podría diferenciar entre los primeros cursos y los últimos). La promoción de las habilidades sociales en los universitarios es muy importante ya que cuando salgan al mercado laboral, van a tener que relacionarse e interactuar con otros profesionales. Dependiendo del sexo y del tipo de estudios que realizan, las habilidades sociales pueden ser distintas (Holst, Galicia, Gómez, y Dagante, 2018).

Las habilidades sociales son necesarias para tener relaciones interpersonales satisfactorias y, por tanto, las universidades deberían llevar a cabo programas de formación que fortalezcan estas habilidades (Holst, Galicia, Gómez, y Dagante, 2018) con el fin de tener un mayor éxito profesional (Zambrano-Chamba, Vallejo-Piza, y Tafur-Méndez, 2023). Además, los propios estudiantes reconocen la importancia de este tipo de habilidades para realizar su futuro trabajo (Espinoza y Gallegos, 2020).

El trabajo colaborativo sí tiene un efecto positivo en la adquisición de habilidades sociales en los estudiantes universitarios, ya que fomenta características como la empatía, fortalecen sus relaciones interpersonales, les permiten desenvolverse mejor en la sociedad y disminuyen los sentimientos negativos como los celos, impulsividad y desconfianza (Sarmiento, 2019).

A partir de las respuestas que dieron los estudiantes se aprecia que su percepción es que han sabido utilizar las habilidades sociales a la hora de hacer el trabajo grupal, ya que han sabido escuchar, comunicarse con sus compañeros y resolver los conflictos que han podido originarse: todo ello, con el fin de poder realizar el vídeo que debían exponer en clase.

Los estudiantes han valorado muy positivamente la colaboración y la interacción en el trabajo en equipo. La mayoría de las puntuaciones reflejan una percepción positiva de la ayuda mutua, la participación activa y la comunicación efectiva entre los miembros del grupo. Por ello, desde la universidad hay que fomentar la colaboración activa organizando actividades que se centren en técnicas de colaboración y comunicación efectiva, donde los estudiantes tengan roles claros para asegurarse que todos los miembros participen activamente. También se pueden realizar actividades donde se fomente la reflexión y el análisis, organizando debates y discusiones sobre los temas que se hayan tratado en clase: de esta forma, se profundizaría en el análisis y la comprensión, lo que llevaría a fomentar la empatía, la negociación y la resolución de conflictos.

Otra cuestión que se podría intentar cambiar es que los alumnos no puedan formar libremente los grupos, sino que los formara de una manera aleatoria la

profesora. De esa forma, se les obligaría a tener que trabajar en grupo con compañeros que no fueran los habituales. Se podrían formar grupos más homogéneos y analizar si los resultados se mantienen. Además, hay que tener en cuenta que, cuando salgan al mercado de trabajo y les contrate cualquier empresa, tendrán que poseer las competencias y habilidades para trabajar colaborativamente, en cualquier grupo de personas, conocidas o desconocidas.

Agradecimientos

Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa aprobado en la II Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Economía y de la Empresa de la URJC en el curso 2023-2024.

REFERENCIAS

- Espinoza, M.A. y Gallegos, D. (2020a). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica Uisrael*, 7(2), 39–55. doi: 10.35290/rcui.v7n2.2020.245
- Espinoza, M.A. y Gallegos, D.P. (2020b). Habilidades blandas y su importancia de aplicación en el entorno laboral: perspectiva de alumnos de una universidad privada en Ecuador. *Revista Espacios*, 41(23), 109–120.
- Fernández-Rio, J., Cecchini, J.A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., y Prieto, J.A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(3), 680–688. doi: 10.6018/analesps.33.3.251321
- Gonzales, R. y Palacios, J.P. (2022). Sistemas de trabajo colaborativo como estrategia para desarrollar habilidades sociales en los estudiantes de una red educativa. *RISTI, Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E48), 245–254.
- Guerra-Báez, S.P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23. doi: 10.1590/2175-35392019016464
- Holst, I.C., Galicia, Y., Gómez, G., y Degante, A. (2018). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Vertientes. Revista Especializada En Ciencias De La Salud*, 20(2), 22–29. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164>
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS). (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Montreal: UIS.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/35ca7b7c-en
- Rodríguez, M.R. y Figueroa, D.E.C. (2022). El trabajo colaborativo y las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6598–6614. doi: 10.37811/cl_rcm.v6i6.3910

Sarmiento, R. (2019). El efecto del trabajo colaborativo en las habilidades sociales de los estudiantes de 10° grado de una institución educativa distrital. *Corporación Universidad de la Costa*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11323/7061>

Serqueira, A., Leme, V., Quiterio, P., y Achkar, A. (2022). Social and Educational Skills Program with Elementary School Teachers. *Psico-USF*, 27, 87–97. doi: 10.1590/1413-82712022270107

The World Health Organization. (2003). *Skills for Health. Information Series on School Health, Document 9*.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado de <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Zambrano-Chamba, M., Vallejo-Piza, G., y Tafur-Méndez, F. (2023). Investigación: Habilidades blandas como complemento para la formación profesional de los estudiantes. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 257–267. doi: 10.33386/593dp.2023.3.1627

CAPÍTULO 42

ANÁLISIS DEL ABANDONO UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

ALICIA MARTÍNEZ SERRANO
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El abandono de los estudios universitarios es un problema complejo en el que intervienen numerosos y diversos factores. Según la OCDE, el abandono universitario es una preocupación global, cuyas tasas varían significativamente entre países y universidades. Las tasas de abandono pueden oscilar dependiendo de factores como la titulación elegida, la situación socioeconómica y la estructura institucional de la Universidad (OCDE, 2022).

Numerosas variables pueden incidir en el abandono de estudios universitarios. Las tasas de abandono pueden variar significativamente en función de factores como las circunstancias socioeconómicas, el apoyo familiar y social, la preparación previa y la elección de la titulación.

En el informe del Ministerio de Universidades (2022): Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las Universidades presenciales en España, Fernández-Mellizo recoge las variables que más influyen en el abandono universitario, destacando, en primer lugar, las referidas a las características de cada estudiante o de su entorno familiar, seguidas de las variables relacionadas con el grado que cursa y el rendimiento académico.

En el análisis de los factores explicativos del abandono universitario existe una extensa producción científica que aborda el tema y que ha sido objeto de numerosas revisiones sistemáticas y metaanálisis, como las realizadas por Palacio et al. (2020) y González y Báez (2024).

Numerosos trabajos investigan los factores que inciden en el abandono de los estudios, entre ellos: Fontalvo et al. (2015), Gardner et al. (2016) y Ruiz (2018) confirman que el abandono es multicausal y que intervienen factores socioeconómicos, personales, académicos e institucionales.

Entre las investigaciones que analizan algunos de estos factores determinantes en las tasas de abandono también destacan: Cabrera et al. (2006), Castaño et al. (2008), Casquero y Navarro (2010), Cabrera et al. (2008), Vries et al. (2011), García y Adrogué (2015), González et al. (2007) y González y Pedraza (2017).

Las tasas de abandono universitario varían considerablemente según las distintas titulaciones. Mientras en algunas áreas, el abandono es relativamente bajo,

en otras, el número de estudiantes que tienden a abandonar sus estudios es significativamente mayor.

Este trabajo tiene como objetivo analizar las diferencias en las tasas de abandono universitario en los estudios de grado de la Universidad de Murcia y su evolución en los últimos 10 años. Asimismo, este trabajo explora posibles factores explicativos de las variaciones en las tasas de abandono según las diferentes disciplinas académicas.

MÉTODO

Para la consecución del principal objetivo de este trabajo, realizamos un estudio estadístico descriptivo con los datos publicados por la Oficina de Dato Único de la Universidad de Murcia. Se recogen datos de las tasas de abandono de estudios de grado universitario de los últimos 10 años, desde el curso 2014-2015 hasta el curso 2023-2024, y se examinan las tendencias generales en las tasas de abandono, así como las diferencias existentes entre las distintas titulaciones.

La tasa de abandono utilizada en el análisis de datos viene definida en la regulación del Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Según esta definición (RD 1393/2007 art. 8.1), la tasa de abandono es la relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el último año académico en función de la duración de los estudios y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior.

En el análisis de evolución temporal utilizaremos las tasas de variación anual y nos centraremos en las variaciones de la tasa de abandono en los últimos años (especialmente de 2019 a 2023) identificando los posibles efectos de la pandemia del COVID-19 y sus repercusiones en la continuidad de los estudios del alumnado de la Universidad de Murcia.

RESULTADOS

Un aspecto clave en el análisis de las tasas de abandono es su variabilidad según las ramas de conocimiento y las titulaciones específicas. Cada una de ellas presenta características distintivas que pueden influir en las decisiones del alumnado de continuar o abandonar sus estudios.

Aunque las variaciones de las tasas de abandono por ramas de conocimiento dependen de numerosos factores, en general las áreas con mejores perspectivas laborales son las que presentan tasas de abandono más reducidas. Según el último informe del Ministerio de Universidades (2023), titulaciones en el área de Ciencias de la Salud, como Medicina y Enfermería, suelen tener las tasas de abandono más bajas del sistema universitario español, debido, en gran medida, a la alta vocación de los estudiantes, así como a las buenas perspectivas laborales y la estabilidad que ofrecen

las profesiones relacionadas con Ciencias de la Salud. En el lado opuesto, se sitúan ramas de conocimiento con peores perspectivas laborales, como son la de Artes y Humanidades que presentan tasas de abandono relativamente elevadas en comparación con otras áreas.

La rama de Ciencias, aunque históricamente ha presentado altas tasas de abandono, en parte debido a la elevada exigencia académica, se ha observado un incremento en la retención de estudiantes gracias a la creciente demanda laboral en sectores tecnológicos. Sin embargo, dentro de esta rama también existen variaciones significativas dependiendo de la titulación específica.

La rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas es una de las ramas más amplias que incluye titulaciones muy diversas. Debido a esta diversidad, las tasas de abandono varían considerablemente entre titulaciones. Algunas carreras presentan tasas de abandono relativamente bajas debido a la percepción de buenas salidas laborales, mientras que las titulaciones menos demandadas laboralmente pueden tener tasas de abandono más elevadas.

En relación a los datos específicos de tasas de abandono por titulaciones en la Universidad objeto de este estudio, en la tabla 1 se ofrecen los datos por titulaciones de Grado en la Universidad de Murcia.

Tabla 1. Tasas de abandono en estudios de grado en la Universidad de Murcia curso 23-24

Grado	Número de egresados	Tasa
G. Ciencia y Tecnología Geográficas	5	61,54 % *
G. Administración y Dirección de Empresas	152	60,00 % **
G. Gestión de Información y Contenidos Digitales	23	45,83 %
G. Sociología	20	44,23 %
G. Turismo	64	43,14 %
G. Filosofía	25	41,67 %
G. Nutrición Humana y Dietética	21	40,00 %
G. Educación Primaria (Cartagena)	45	39,66 %
G. Economía	77	35,51 %
G. Estudios Franceses	7	35,48 %
G. Ciencias Ambientales	23	35,29 %
G. Filología Clásica	25	32,35 %
G. Matemáticas	32	32,22 %
G. Ingeniería Informática	127	31,84 %
G. Física	54	31,43 %
G. Ciencia y Tecnología de Los Alimentos	23	30,51 %
G. Óptica y Optometría	62	28,99 %
G. Criminología	52	28,57 %
G. Ciencias Políticas, Gobierno y Administración Pública	36	28,36 %
G. Historia del Arte	53	27,27 %
G. Bellas Artes	63	26,73 %
G. Seguridad	38	25,93 %

Tabla 1. Tasas de abandono en estudios de grado en la Universidad de Murcia curso 23-24 (continuación)

Grado	Número de egresados	Tasa
G. Pedagogía	86	25,83 %
G. Fisioterapia	69	25,33 %
G. Relaciones Internacionales	50	25,00 %
G. Historia	83	24,81 %
G. Estudios Ingleses	101	24,32 %
G. Marketing	56	22,97 %
G. Lengua y Literatura Españolas	90	22,45 %
G. Logopedia	81	22,45 %
G. Comunicación Audiovisual	45	22,41 %
G. Química	49	22,37 %
G. Derecho	236	22,03 %
G. Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Murcia)	131	22,03 %
G. Biotecnología	31	21,15 %
G. Biología	42	21,00 %
G. Educación Infantil (Cartagena)	19	20,75 %
G. Enfermería (Lorca)	70	20,27 %
G. Bioquímica	61	20,00 %
G. Educación Social	86	19,67 %
G. Publicidad y Relaciones Públicas	67	19,51 %
G. Odontología	35	18,92 %
G. Farmacia	44	18,00 %
G. Enfermería (Murcia)	194	15,84 %
G. Traducción e Interpretación	79	15,74 %
G. Ingeniería Química	43	15,38 %
G. Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	85	14,75 %
G. Trabajo Social	117	13,55 %
G. Periodismo	62	12,94 %
G. Psicología	164	12,56 %
G. Enfermería (Cartagena)	56	12,50 %
G. Veterinaria	45	8,05 %
G. Educación Infantil	98	7,65 %
G. Educación Primaria	329	5,66 %
G. Medicina	215	4,59 %

Nota: *En proceso de extinción. **Dato pendiente de revisión por la Unidad de Calidad de la Facultad de Economía y Empresa

La titulación que aparece con la tasa más elevada es el grado en Ciencia y Tecnología Geográficas con una tasa de abandono del 61,54%. Esta cifra tiene su explicación en que este grado está en proceso de extinción, y es la consecuencia del abandono del alumnado que se ha incorporado a la titulación adaptada al nuevo plan de estudios.

Los grados con tasas de abandono más altas (superiores al 40%) pertenecen a campos relacionados con las Ciencias Sociales y Humanidades, mientras en el grupo de titulaciones con las tasas más bajas, concretamente por debajo del 20%, se sitúan

carreras altamente vocacionales (Medicina, Veterinaria, Educación) o con buena inserción laboral. Además, la alta demanda en estas titulaciones implica que acceden a estas carreras los estudiantes mejor preparados.

Especialmente significativa es la alta tasa de abandono en ADE (60%), aunque este dato está pendiente de revisión y confirmación por parte de la Unidad de Calidad de la Facultad de Economía y Empresa, esta cifra es la más elevada si descartamos las titulaciones en proceso de extinción.

Respecto a las posibles causas de esta elevada cifra en el grado de ADE, existen algunas características distintivas en esta titulación, entre las que destacamos las siguientes:

Muchos estudiantes eligen ADE con expectativas irreales respecto a la dificultad de esta carrera, con una idea preconcebida sobre la baja dificultad de estos estudios, sin embargo, el contenido académico puede ser más complejo de lo esperado, lo que genera frustración del alumnado que le lleva al abandono. Además, ADE incluye asignaturas de contenido matemático como Econometría, Estadística, Contabilidad, Finanzas, que requieren un manejo adecuado de técnicas matemáticas, lo cual puede ser un desafío para quienes no tienen una buena base en estas áreas.

Algunos estudiantes eligen la carrera por razones externas, como puede ser la influencia familiar o acceden como segunda opción, al no entrar en los estudios elegidos en primera opción, y presentan ausencia vocacional y altos grados de desmotivación.

Otra posible causa radica en la dificultad de conciliación trabajo-estudios en algunos estudiantes de ADE que intentan combinar trabajo y estudios, y en ocasiones se hace difícil la conciliación, lo que puede llevar al abandono.

Además, las salidas profesionales que ofrece ADE, permiten, en algunos casos, el acceso al mercado laboral temprano. Algunos estudiantes de ADE encuentran trabajo antes de terminar la carrera, acceden a estos empleos que no requieren titulación, y deciden no continuar los estudios, muchas veces de forma temporal con el propósito de retomarlos posteriormente.

En el lado opuesto, entre las titulaciones con tasas especialmente bajas destaca el grado en Medicina (4,59%). El grado de Medicina de la Universidad de Murcia tiene la tasa más baja, lo cual es esperable dada la alta motivación de los estudiantes de Medicina, la dificultad de acceso y las excelentes perspectivas laborales.

El grado en Educación Infantil (7,65%) y en Educación Primaria (5,66%) también presentan tasas muy bajas, probablemente debido a su naturaleza vocacional y a la estabilidad que ofrece el mercado laboral en el sector educativo.

La tabla 2 muestra las tasas de abandono en la Universidad de Murcia, desglosadas por ramas de conocimiento. Las tasas de abandono varían

considerablemente, oscilando entre un 19,25% (en Ciencias de la Salud) y un 30,44% (en Arte y Humanidades).

Tabla 2. Tasas de abandono por ramas de conocimiento en la Universidad de Murcia curso 23-24

Rama de conocimiento	Tasa
Arte y humanidades	30,44%
Ciencias sociales y jurídicas	27,74%
Ciencias	26,75%
Ingenierías	23,61%
Ciencias de la educación	19,87%
Ciencias de la salud	19,25%

Fuente: Elaboración propia a partir de UMU en cifras (2024)

La rama de Arte y Humanidades presenta la mayor tasa de abandono, posiblemente por la menor percepción de oportunidades laborales en este sector que podría desmotivar a los estudiantes.

En el área de Ciencias Sociales y Jurídicas la cifra alcanza un 27,74%. Esta rama, que abarca una variedad de titulaciones, también presenta una tasa de abandono elevada. Debido a la diversidad de titulaciones, los factores influyentes también pueden variar considerablemente.

Respecto a las carreras de Ciencias, la tasa de abandono es de un 26,75%, cifra considerablemente alta, probablemente debido a la exigencia académica y el nivel de dificultad que estas carreras implican. En las carreras de la rama de Ingeniería, la cifra de la tasa de abandono es de un 23,61%, aunque está en una posición intermedia, la tasa de abandono en Ingenierías es más baja que en Ciencias o Artes, sin embargo, sigue siendo una cifra considerable que puede estar influenciada por la alta carga de trabajo y la dificultad técnica de estas carreras.

La tasa de abandono en Ciencias de la Educación del 19,87% es más reducida, comparativamente al resto de áreas de conocimiento, y viene explicado, como se ha señalado anteriormente, porque quienes eligen estas titulaciones suelen tener una vocación clara de enseñanza, lo que podría generar una mayor perseverancia en los estudios. La rama de Ciencias de la Salud (19,25%) presenta la menor tasa de abandono. Las ramas más vocacionales y con salidas laborales definidas, como Ciencias de la Salud y Educación, tienen las menores tasas de abandono.

El abandono universitario varía no solo en función de las titulaciones, sino también según el momento en que se produce durante el transcurso de los estudios. Según los datos del Ministerio de Universidades (2023), en la mayoría de titulaciones el abandono se concentra en los primeros años. La decisión, tanto de cambiar de estudio como de abandonar el sistema universitario español, se materializa

mayoritariamente al finalizar el primer año, concretamente un 68,9% en las universidades públicas presenciales (CRUE Universidades Españolas, 2023, p.85). Esto es particularmente evidente en titulaciones como las Ingenierías, las Ciencias y algunas carreras de Ciencias de la Salud. Uno de los factores clave que contribuye al abandono en los primeros años es el nivel de exigencia académica, especialmente en titulaciones como Ingeniería, Matemáticas, Física y Química. Estas carreras suelen tener asignaturas que generan un alto nivel de dificultad para los estudiantes que no tienen una sólida base en estas materias.

Además, la falta de una adecuada orientación vocacional también contribuye al mayor abandono en los primeros años. Algunos estudiantes seleccionan una carrera sin tener una comprensión clara de lo que implica, basándose en percepciones externas o expectativas familiares. Esto es particularmente común en las titulaciones de Ciencias de la Salud y otras carreras de carácter científico.

Otro aspecto que también influye en el abandono de los estudios universitarios en los primeros años es el cambio que se produce en el paso de la educación secundaria a la universidad que, en muchos casos, genera dificultades de adaptación. Este choque es particularmente fuerte en titulaciones donde la carga académica es intensiva desde el primer año.

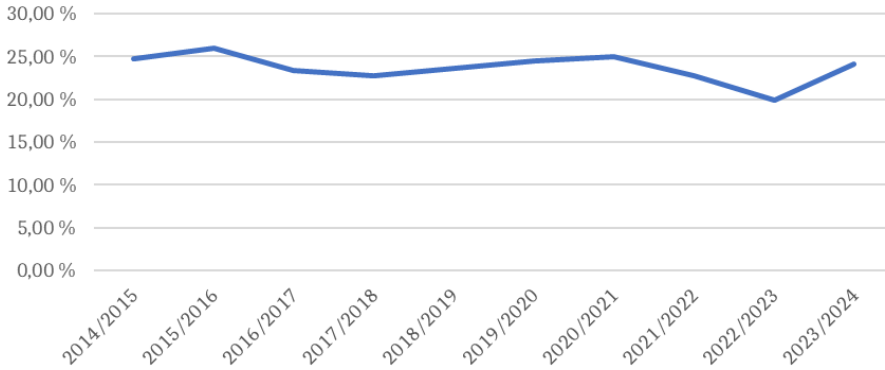
Aunque en la mayoría de las titulaciones el abandono se concentra en los primeros años, existen áreas donde el abandono es mayor en los años finales de los estudios. Una de las principales causas de este fenómeno es la creciente preocupación de los estudiantes sobre las oportunidades laborales. A medida que se acercan a la finalización de sus estudios, muchos estudiantes se enfrentan a una realidad en la que las salidas profesionales no coinciden con sus expectativas iniciales, lo que hace que algunos estudiantes opten por abandonar en lugar de terminar sus estudios.

En otros casos, como sucede, por ejemplo, en algunas Ingenierías que presentan una elevada oferta de empleo, algunos estudiantes abandonan sus estudios antes de acabar la carrera porque tienen la posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo incluso antes de completar sus estudios.

Una vez analizadas las diferencias en las tasas de abandono por titulaciones y las posibles causas, en el siguiente apartado analizaremos la evolución temporal de las tasas de abandono de estudios universitarios de grado en la Universidad de Murcia en los últimos 10 años.

El gráfico 1 refleja la evolución de la tasa de abandono de estudiantes universitarios de la Universidad de Murcia a lo largo de los últimos 10 años académicos, desde el curso 2014/2015 hasta el 2023/2024. Las tasas de abandono han oscilado entre un 19,87% y un 25,96% durante la última década. En un análisis general sobre las tendencias, se observa que las tasas de abandono no han seguido una tendencia lineal o constante, sino que han fluctuado a lo largo del tiempo.

Gráfico 1. Evolución tasa de abandono en la Universidad de Murcia
en los últimos 10 años



Fuente: Elaboración propia a partir de UMU en cifras (2024)

Partimos de niveles en el curso 2014/2015 de una tasa de abandono media del 24,74%. Esta tasa indica que casi un cuarto de los estudiantes que empezaron sus estudios y deberían haberse graduado en ese año (posiblemente ingresaron en el curso 2010/2011 si su carrera duraba cuatro años), no se matricularon ni en el curso 2013/2014 ni en el 2014/2015, es decir, no completaron sus estudios ni intentaron finalizar en los dos años previos a su teórica graduación.

En el curso 2015/2016 la tasa media alcanza el 25,96%, lo que indica un ligero incremento respecto al año anterior. En el curso 2016/2017, hay una leve mejoría con un descenso de la tasa de abandono media hasta el 23,36%, continuando la tendencia de reducción de tasas en el curso 2017/2018 hasta el 22,78%. Estas disminuciones podrían ser una consecuencia de las mejoras de las políticas educativas universitarias, los programas de tutorización y las medidas adoptadas por la Unidad de Calidad y los sistemas de aseguramiento de calidad que se implantan en las facultades con el objetivo de reducir las tasas de abandono. Esta tendencia a la baja sugiere que las estrategias implementadas para reducir el abandono del alumnado pudieron ser efectivas. No obstante, se observan nuevos aumentos en los dos cursos siguientes. En el curso 2018/2019 se produce un leve aumento hasta el 23,58% y algo mayor hasta el 24,49% en el curso 2019/2020. En el curso 2020/2021 la tasa de abandono alcanza el 25,00%. En este curso, afectado directamente por la pandemia, uno de cada cuatro estudiantes no se matriculó para terminar sus estudios, lo que pudo estar relacionado con los desafíos del aprendizaje online, la falta de acceso a recursos y las dificultades personales causadas por la situación sanitaria. La pandemia de COVID-19 pudo haber generado mayores dificultades para los estudiantes y haber influido en un aumento temporal del abandono.

Los mayores descensos en las tasas de abandono ocurren en los dos cursos siguientes a la pandemia, y especialmente en el curso 2022/2023, donde la tasa de

abandono es del 19,87%, el valor más bajo del periodo analizado. En el curso 2021/2022 el abandono medio disminuye alcanzando un 22,74%. El abandono se reduce en el curso siguiente justo después del impacto de la pandemia. Este dato podría ser un reflejo de las medidas adoptadas por la Universidad para ofrecer más apoyo al alumnado, y también que muchos de los que no pudieron matricularse en 2020, optaron por hacerlo en este año para retomar su carrera. En este sentido, también ha sido importante en la Universidad de Murcia, la creación en 2021 de la Oficina de Atención Social, una plataforma que tiene como objetivo primordial promover el apoyo de carácter económico y social al estudiantado en dificultades, especialmente tras la pandemia, promoviendo una mayor equidad y una mayor igualdad de oportunidades.

En el curso 2022/2023 se alcanza la cifra más baja del periodo 19,87%. Este descenso en la tasa de abandono muestra que una proporción mayor de la cohorte que debía graduarse en ese curso finalmente lo hizo, o al menos se mantuvo matriculada en los últimos dos años. Las políticas de recuperación posteriores a la pandemia podrían haber sido factores que hayan incidido en esta disminución.

En el curso 2023/2024 se observa un aumento en la tasa de abandono hasta el 24,06%. Este incremento podría indicar que, aunque las medidas de apoyo implementadas durante la pandemia ayudaron en los años anteriores, siguen existiendo problemas estructurales en la educación universitaria que afectan al abandono de los estudios. No obstante, este reciente aumento en 2023/2024 debe ser motivo de análisis más profundo en investigaciones futuras para determinar si es un cambio temporal o el comienzo de una nueva tendencia al alza.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este trabajo hemos podido constatar la existencia de considerables diferencias en las tasas de abandono por titulaciones en la Universidad de Murcia. En general, las ramas más prácticas y especializadas con mayores salidas profesionales (como Ciencias de la Salud, Educación e Ingenierías) tienen tasas de abandono menores, mientras que ramas más abiertas o interdisciplinarias, con menores salidas laborales (como Arte y Humanidades o Ciencias Sociales) presentan tasas más altas. Este análisis indica que, además de la dificultad académica, las expectativas profesionales y las salidas laborales juegan un papel importante en las tasas de abandono.

La evolución de las tasas de abandono en este periodo ha venido marcada por la situación ocasionada por la pandemia del Covid-19 que tuvo un impacto evidente en algunos cursos, originando aumentos en las tasas de abandono durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021. Los descensos en los años posteriores, ocasionados por los efectos de las políticas universitarias de apoyo y de recuperación tras la pandemia,

muestran avances en la consecución del objetivo de reducir el abandono universitario, sin embargo, el aumento en el último año nos lleva a concluir que aún existen desafíos importantes que deben ser abordados.

Entre las actuaciones que pudieron incidir en la disminución de las tasas de abandono en la Universidad de Murcia, destacan las medidas adoptadas en las distintas facultades para el fomento de los programas de tutorización, especialmente en los primeros años universitarios, en los que se producen la mayor parte de los abandonos.

Además, la Universidad de Murcia, ha llevado a cabo en los últimos años planes de intensificación de sus actividades en orientación del alumnado, y campañas de información sobre las salidas profesionales de cada una de las titulaciones que oferta la Universidad. En este ámbito, el COIE (Centro de Orientación y Empleo) de la Universidad de Murcia tiene como objetivos la orientación al alumnado en la elección de sus estudios y facilitar la inserción profesional de sus universitarios, aumentando la empleabilidad de los mismos a través de diferentes actividades.

También la reciente creación de Unidades de Atención Social para la ayuda al alumnado en dificultades sociales o económicas ha tenido un papel importante, de apoyo al estudiantado más vulnerable para que no abandone sus estudios universitarios, especialmente tras la pandemia.

Sin embargo, pese a estos avances, el reciente incremento en las tasas de abandono del último año, que hemos podido constatar en este trabajo, deberá ser analizado en el futuro para determinar si tiene carácter temporal o es un cambio de tendencia. Además, las tasas de abandono siguen siendo elevadas en algunas titulaciones, especialmente en la rama de Humanidades y en Ciencias Sociales, lo que indica la necesidad de continuar trabajando en estrategias más específicas en estas áreas.

REFERENCIAS

Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M., y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1), 105-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612106.pdf>

Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P., y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121916003>

Casquero, T. y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 191-223. Recuperado de: https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4e-Re2010_08Genero.pdf

Castañó, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28200111_Análisis_de_los_factores_asociados_a_la_desercion_estudiantil_en_la_Educacion_Superior_un_estudio_de_caso

Fernández-Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las Universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades. Recuperado de: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/EAU_Informe_abandono.pdf

Fontalvo, W., Castillo, M., y Polo, S. (2015). Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano. *Prospect*, 13(1), 86-99. doi: 10.15665/rp.v13i1.363

García, A.M. y Adroque, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. doi: 10.12795/revistafuentes.2015.i16.04

Gardner, L., Dussán, C., y Montoya, D. (2016). Aproximación causal al estudio de la deserción en la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 319-340. doi: 10.17227/012039.16.70rce319.340

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-86. Recuperado de: <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol65/iss236/4>

González, N.R. y Báez, A.L.M. (2024). Factores psicosociales relacionados al abandono, desempeño y ajuste en el primer año de universidad: Una revisión sistemática de revisiones. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 1-23. doi: 10.15359/ree.28-2.18435

González, T. y Pedraza, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. doi: 10.6018/j/298651

Ministerio de Universidades (2023). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Ministerio de Universidades. Recuperado de: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/c00cad36-en

Palacio, L.E., Vargas, J.D., y Monroy, S.L. (2020). Análisis bibliométrico de estudios sobre factores socioeconómicos en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 23(3), 355-375. doi: 10.5294/edu.2020.23.3.1

Ruiz, M. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 20131: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27(52), 161-173. doi: 10.18800/educacion.201801.009

Vries, W., León, P., Romero, J.F., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 40(160), 29-49. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>

CAPÍTULO 43

INNOVACIÓN DOCENTE: USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA*, MARÍA DEL MAR MIRALLES DIONIS**,
MARINA ALFÉREZ PASTOR*, ROCÍO COLLADO-SOLER*, Y
ALMUDENA FERNÁNDEZ DÍAZ-CARRASCO*
**Universidad de Almería; **Universidad de Almería y Federación Almeriense de
Asociaciones de Personas con Discapacidad*

INTRODUCCIÓN

Ante el continuo proceso de globalización existente, la educación no puede quedarse ensimismada sin avanzar paralelamente e ir adaptándose a los cambios, yendo más allá de la alfabetización y de los contenidos disciplinares básicos (Granados et al., 2020). Por ello, las metodologías activas suponen una forma de enseñanza innovadora, más dinámica, que proporcionan competencias de carácter práctico centrando el aprendizaje en el discente (Jiménez et al., 2020).

Por consiguiente, hay que romper el rol del docente que prioriza el pensamiento de interconexión del currículo por priorizar el uso de metodologías activas encaminadas al aprendizaje significativo, la colaboración y la autonomía, en aras de dar herramientas para los retos que presenta la sociedad actual (Garcés et al., 2022). Las metodologías activas enfatizan la importancia de aprender haciendo, basándose en el construccionismo, y de aprender a aprender, por lo que son ideales para el cambio de paradigma que supone la educación superior que necesita nuevos planteamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez et al., 2020).

Otro estudio como el de Sanhueza et al. (2020), realizado a 150 estudiantes del grado de enfermería demostró como el uso de metodologías activas ayudó a conseguir una mejor preparación teórica para su posterior aplicación a la práctica, mejorar la autonomía y adquirir aprendizajes significativos. Por otro lado, el estudio de Ojeda-Lara et al. (2023) emplea la gamificación como metodología activa en la educación superior, obteniendo altos índices de motivación e interés por parte del estudiantado, además de potenciar la cooperación a través del trabajo en equipo.

Pasando a los tipos de metodologías activas existentes las opciones son muy variadas, ya que hay una proliferación de estas ante las exigencias de los nuevos contextos de enseñanza (Paguay et al., 2022). Algunas de estas son gamificación, juego de roles, simulación, escape room, design thinking, entre otras (Pertusa, 2020). No obstante, es muy importante diferenciar aquellas que no llegan a serlo prestándose

solo al mero uso de tecnologías, sin ir más allá, suponiendo más una distracción que una innovación (Fernández et al., 2022).

En definitiva, las metodologías activas suponen dar un paso más y que sea el o la estudiante el protagonista activo de su aprendizaje y no simplemente un receptor (Villalobos-López, 2022). Por todo ello, en este trabajo se investiga el grado de uso de metodologías activas en la educación superior sobre todo en los grados de la facultad de educación.

Hipótesis de la investigación

Las hipótesis que se plantean son las siguientes:

H1: Los estudiantes de la facultad de educación consideran que sí se prioriza el aprendizaje a través de metodologías activas.

H2: Las metodologías activas usadas, en algunas ocasiones, no cumplen con las expectativas deseadas.

H3: El uso de metodologías activas presenta múltiples beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Objetivos de la investigación

Esta investigación persigue una serie de objetivos, el objetivo general de esta es conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes de los grados de la facultad de educación de la universidad de Almería en cuanto al uso de metodologías activas en las aulas. Por otro lado, también se recogen una serie de objetivos específicos, entre los que encontramos:

- Determinar si los estudiantes que han cursado o cursan los grados de educación son conscientes del valor de implementar metodologías activas en las aulas.
- Conocer la opinión de los alumnos y alumnas de la facultad de educación acerca del grado de innovación de la formación que han recibido.
- Concienciar acerca de la importancia de adaptarse a las necesidades de la sociedad actual y no estancarse en metodologías tradicionales.

MÉTODO

Participantes

Esta investigación se ha llevado a cabo con una muestra de 22 personas de entre 18 y 25 años, aunque el rango mayor de respuestas abarca entre los 23 y los 25 años. Del total de participantes, la gran mayoría de las respuestas las han proporcionados mujeres, mientras que la participación en el sector masculino ha sido menor.

A su vez, el ámbito al que iba dirigido el cuestionario es el mundo de la educación, por lo que toda la muestra son estudiantes actuales o que acaban de finalizar sus estudios superiores en la universidad de Almería, más concretamente, en la facultad

de educación. Aunque la mayoría de las respuestas son de personas que han estudiado o estudian el doble grado de educación primaria, también hay un alto índice de participación de parte del doble grado de educación infantil y primaria, y, aunque en menor medida, también se han obtenido respuestas de estudiantes de educación infantil y del grado de educación social.

Procedimiento

Para realizar esta investigación se elaboró un cuestionario con un total de 6 preguntas de investigación, este es de carácter individual y tiene una duración aproximada de unos 10 minutos, dependiendo de la persona. Las preguntas que lo componen son las siguientes:

1. ¿Qué ejemplos de metodologías activas conoce?
2. ¿Ha echado en falta durante su formación universitaria una enseñanza más innovadora y activa? ¿Por qué?
3. ¿Considera que a lo largo del grado los docentes han recurrido a metodologías activas para impartir sus clases? Si cree que sí, ponga algún ejemplo.
4. ¿Qué beneficios cree que tienen las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
5. ¿Qué inconvenientes observa en el uso de metodologías activas en el aula?
6. ¿Cómo cree que la implementación de metodologías activas en el aula puede impactar al aprendizaje y a la participación del estudiante?

Una vez elaborado el cuestionario en sí, se procedió a su difusión, siendo compartido a personas que están realizando algún grado de la facultad de educación en la universidad de Almería o que lo acaban de finalizar recientemente. Dejando dos semanas de plazo para responder al cuestionario, cuando se obtuvieron un total de 22 respuestas.

Instrumentos

El instrumento de evaluación utilizado para recopilar la información requerida acerca del uso de metodologías activas en la educación superior ha sido un cuestionario. Este es de carácter cualitativo y está compuesto por un total de 9 preguntas. Las 3 primeras preguntas son de carácter sociodemográfico para conocer información general de la muestra como son edad, género y estudios superiores que posee o que está actualmente realizando, y las otras 6, son preguntas abiertas para obtener detalles acerca de los conocimientos y experiencias de los encuestados sobre el uso de metodologías activas.

Análisis de datos

Pasando al análisis de datos, con el objetivo de obtener información relevante acerca de las respuestas obtenidas a través del instrumento del cuestionario, se va a proceder a analizar los datos recopilados. Esto se va a llevar a cabo partiendo de una interpretación comparativa de las contestaciones obtenidas.

El fin último de este análisis comparativo cualitativo es conocer si los antiguos o actuales alumnos y alumnas de la facultad de educación de la universidad de Almería consideran que durante su formación se ha seguido un uso frecuente de metodologías activas y estrategias innovadoras. Además de conocer sus ideas, beneficios e inconvenientes acerca de la implementación de esta forma de trabajar en las aulas.

En relación con los objetivos planteados, en cuanto al objetivo general, conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes de los grados de la facultad de educación de la universidad de Almería en cuanto al uso de metodologías activas en las aulas, se podrán analizar los datos a través de la pregunta 2 ¿Ha echado en falta durante su formación universitaria una enseñanza más innovadora y activa? ¿Por qué? y 3 ¿Considera que a lo largo del grado los docentes han recurrido a metodologías activas para impartir sus clases? Si cree que sí, ponga algún ejemplo, que son las que abordan más concretamente esta variable.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos específicos, el primero de ellos, determinar si los estudiantes que han cursado o cursan los grados de educación son conscientes del valor de implementar metodologías activas en las aulas, es gracias a las preguntas 4 ¿Qué beneficios cree que tienen las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje? y 6 ¿Cómo cree que la implementación de metodologías activas en el aula puede impactar al aprendizaje y a la participación del estudiante?, las que nos brindarán dichos datos. Mientras que para el segundo objetivo específico, conocer la opinión de los alumnos y alumnas de la facultad de educación acerca del grado de innovación de la formación que han recibido, en este caso serían también las pregunta 2 ¿Ha echado en falta durante su formación universitaria una enseñanza más innovadora y activa? ¿Por qué? y 3 ¿Considera que a lo largo del grado los docentes han recurrido a metodologías activas para impartir sus clases? Si cree que sí, ponga algún ejemplo, las que abalarían la obtención de estos datos.

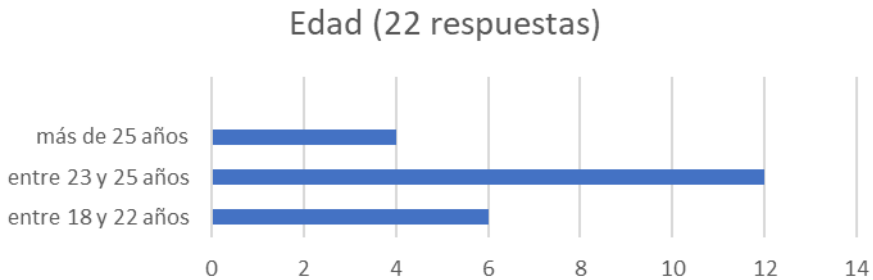
Por último, en cuanto al objetivo específico tres, concienciar acerca de la importancia de adaptarse a las necesidades de la sociedad actual y no estancarse en metodologías tradicionales, para realizar el análisis de los datos que den respuesta a este objetivo se hará con una visión global de todas las preguntas, ya que todas en su cierta medida dan cabida a este objetivo.

RESULTADOS

A continuación, se van a analizar los resultados derivados de la interpretación de los datos del cuestionario estableciendo una relación entre las hipótesis iniciales y las preguntas de investigación, y reflexionando acerca de la consecución de los objetivos propuestos.

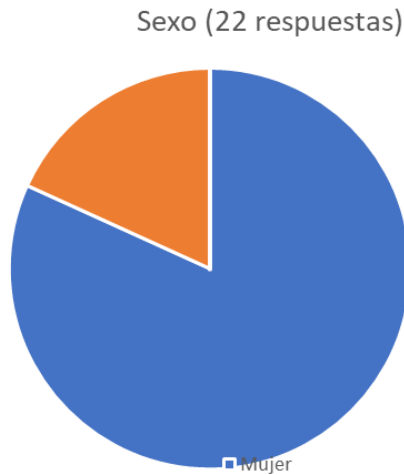
En primer lugar, como se recogen en la Figura 1, se puede ver como la mayoría de los sujetos se comprenden entre los 23 y los 25 años.

Figura 1. Rango de edades de los sujetos que realizaron el cuestionario



A su vez, del total de participantes, el 81,8% de las respuestas las han proporcionados mujeres, mientras que la participación en el sector masculino ha sido bastante menor, con un 18,2%, véase Figura 2.

Figura 2. Sexo de la muestra del cuestionario



Partiendo de esta base, y al hilo de las hipótesis recogidas inicialmente en relación con las preguntas planteadas para la cumplimentación del cuestionario, se puede afirmar lo siguiente.

En cuanto a la H1, los estudiantes de la facultad de educación consideran que sí se prioriza el aprendizaje a través de metodologías activas, con las respuestas derivadas de las preguntas 2 ¿Ha echado en falta durante su formación universitaria una enseñanza más innovadora y activa? ¿Por qué?, y 3 ¿Considera que a lo largo del grado los docentes han recurrido a metodologías activas para impartir sus clases? Si cree que sí, ponga algún ejemplo, se puede decir que los sujetos consideran que ha habido una carencia en su formación de esta metodología innovadora, aunque en algunas ocasiones sí se han usado, sobre todo mencionan el aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo, estas han sido escasas, incluso en algunas ocasiones recalcan haberlas conocido solo de manera teórica.

Además, señalan que se sigue recurriendo al aprendizaje memorístico, siendo este pasajero y cayendo muchos de los aprendizajes en el olvido con el paso del tiempo. Por otro lado, señalar que en varias respuestas achacan el escaso uso de estas metodologías a la falta de formación docente. De igual forma, la H2, las metodologías activas usadas, en algunas ocasiones, no cumplen con las expectativas deseadas, se relaciona de forma directa con las respuestas y argumentos recogidos anteriormente.

En cuanto a la última de las hipótesis planteadas, la H3, el uso de metodologías activas presenta múltiples beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, para responder a esta se recurrirá a la pregunta 4 ¿Qué beneficios cree que tienen las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, a la pregunta 5 ¿Qué inconvenientes observa en el uso de metodologías activas en el aula? y en la pregunta 6 ¿Cómo cree que la implementación de metodologías activas en el aula puede impactar al aprendizaje y a la participación del estudiante?

La mayoría aplastante de las respuestas siguen la misma línea en estos casos, aunque ven inconvenientes en el proceso, como son la necesidad de invertir más planificación o recursos, reto que no todos los docentes están dispuestos a asumir, todos abogan porque el uso de estas metodologías mejora la implicación del alumnado, el pensamiento crítico, la integración y aceptación de la diferencia, la creatividad, además de alcanzar un aprendizaje significativo y duradero.

Además, algunos de los beneficios que señalan entre las respuestas son desarrollo de las habilidades comunicativas y de los valores sociales, educación más dinámica, potencia la autoestima, entre otros.

Por un lado, destacar algunas respuestas puntuales que me han llamado la atención, estas hacían referencia a las metodologías tradicionales, destacando aspectos positivos de estas tales como la autoridad o el hecho de aprender a aburrirse

en el aula negándose a renunciar a ellas en su totalidad por metodologías activas. Por otro lado, en otras respuestas señalaban como inconveniente del uso de estas metodologías que no se podían completar los saberes básicos recogidos en el currículum con ellas, dejando ver estas respuestas como aún existen prejuicios y falsos mitos que se deben abolir.

Por último, y haciendo referencia al grado de consecución de los objetivos propuestos, el objetivo general se ha cumplido, ya que, aunque al ser una muestra tan ínfima no son datos fiables, se puede ver una pequeña muestra del estado de la cuestión. En referencia a los objetivos específicos, con los resultados obtenidos se puede afirmar que los estudiantes sí conocen las metodologías activas, como se puede comprobar en la pregunta 1 ¿Qué ejemplos de metodologías activas conoce?, además de ser conscientes de sus beneficios.

Además, entre sus respuestas dejan ver, en su mayoría, como en su formación universitaria han echado en falta esta forma de trabajar y en sus futuros en las aulas pretenden beneficiarse de todas las aportaciones que estas metodologías dan a los alumnos y alumnas.

DISCUSIÓN

El objetivo general de la presente investigación es conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes de los grados de la facultad de educación de la universidad de Almería en cuanto al uso de metodologías activas en las aulas.

Gracias a los resultados obtenidos, se puede afirmar que estas metodologías están presentes, pero no sacándole su máximo partido ni de forma recurrente, a pesar de los múltiples beneficios que los encuestados afirman que tienen. A esta idea se suma también la investigación llevada a cabo por Jiménez et al. (2022), cuyos resultados arrojan como los propios docentes coinciden que de esta manera se fomentan múltiples competencias, como el pensamiento crítico, pero que se encuentran limitaciones para su desarrollo tales como la carencia de conocimientos, entre otros.

Al hilo de esto se puede afirmar como en otras investigaciones como la de Alcalá del Olmo et al. (2020) también se cumplen la H2: Las metodologías activas usadas, en algunas ocasiones, no cumplen con las expectativas deseadas; y la H3: El uso de metodologías activas presenta múltiples beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, planteadas inicialmente. De esta manera, Alcalá del Olmo et al. (2020) afirma la necesidad presente de impulsar la formación inicial y permanente del profesorado con el fin de adquirir competencias profesionales con las que saciar las demandas del alumnado actual.

Aunque esta investigación siga se centre en la opinión del estudiantado, muchas de las investigaciones halladas analizan las metodologías activas desde el punto de

vista docente, tales como la de Vera (2022) o la anteriormente mencionada de Jiménez et al. (2022).

Por último, en lo que a limitaciones respecta, es importante señalar que la interpretación de los datos recogidos debe ser analizada con cautela, ya que solo se tienen en cuenta las opiniones de una breve muestra. En cambio, si la muestra tuviera un mayor tamaño, estos resultados sí podrían ser más generalizables y fiables, por tanto, los datos aquí recogidos sirven como referencia, pero es necesario ir con precaución a la hora de tenerlos en cuenta.

CONCLUSIONES

Las metodologías activas son una de las principales aportaciones didácticas que se han hecho al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que abre un camino de acceso al aprendizaje mucho más dinámico y funcional que las enseñanzas tradicionales. Además, el docente puede acercar los aprendizajes de manera más eficaz al alumnado, proporcionándole herramientas para enfrentarse a los retos del día a día. A su vez, los estudiantes se encuentran mucho más motivados adquiriendo aprendizajes partiendo de sus intereses y siendo ellos mismos los constructores activos de sus nuevos conocimientos.

Aunque esta forma de trabajar no ha surgido recientemente, gracias a los datos derivados del cuestionario, se puede afirmar como aún queda camino por recorrer, ya que se sigue priorizando la enseñanza tradicional y memorística en las aulas de educación superior. No obstante, es un avance saber que las nuevas generaciones de docentes, aunque no han tenido tantos ejemplos tangibles como desearían, presentan ganas e impulsos de priorizar el uso de metodologías activas en sus futuras aulas por los múltiples beneficios que aportan.

Por todo ello, las novedades que esta investigación reporta no son más que una nueva llamada a la necesidad de ir actualizando el sistema educativo y adaptándose a las necesidades que la sociedad, y en concreto los alumnos y alumnas, como futuros ciudadanos de pleno derecho, necesitan.

REFERENCIAS

Alcalá, M.J., Santos, M.J., y Leiva, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Institute*. doi:10.19044/esj.2020.v16n41p6

Álvarez, J., Usán, P., Estrada, N., y Murillo, V. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(3), 144-149.

Fernández, E.D. y Simón, N.M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la formación profesional. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, (30), 131-155. doi:10.18172/con.5362

Garcés, E.F., Garcés, E.M., y Alcívar, O.D. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416.

Granados, J.F., Vargas, C.V., y Vargas, R.A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.

Jiménez, D., González, J.J., y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. doi:10.30827/profesorado.v24i1.8173

Jiménez, M., Meneses, M.E., Cano, Y., Cabanillas, T., y Cabrera, L. (2022). Experiencia docente en la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en la educación superior enfermera. *Index de Enfermería*, 31(2), 134-138.

Ojeda-Lara, O.G. y Zaldívar-Acosta, M.S. (2023). Gamificación como metodología innovadora para estudiantes de educación superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 5-11. doi:10.37843/rted.v16i1.332

Paguay, E.P., Cantuña, G.H., Carrillo, M.D., y Cevallos, M.G. (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para propiciar la innovación en la educación superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria, PENTACIENCIAS*, 4(3), 73-87.

Pertusa, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Revista de Educación e Inspección, Supervisión* 21, 56(56), 21-21.

Sanhueza, E.T. y Otondo, M. (2020). Metodologías activas en Educación Superior para mejorar los procesos de aprendizaje en estudiantado de enfermería. *Index de Enfermería*, 29(4), 257-261.

Vera, F. (2022). Implementación de metodologías activas en la educación superior mexicana: Análisis desde la perspectiva docente. *Transformar*, 3(3), 47-59.

Villalobos-López, J.A. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. doi:10.37843/rted.v13i2.316

CAPÍTULO 44

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: EL VALOR DE LA ESCRITURA MANUAL EN UNA EXPERIENCIA DOCENTE SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES

MONTSERRAT NEBRERA GONZÁLEZ
Universitat Internacional de Catalunya

INTRODUCCIÓN

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado un cambio profundo en la forma en que se imparten conocimientos en las universidades, especialmente en campos como el Derecho, donde la enseñanza ha estado tradicionalmente centrada en la exposición unidireccional del docente hacia el estudiante. El cambio ha supuesto en muchos casos un esfuerzo suplementario del docente, pretendiendo focalizar en el discente la actividad, a pesar de lo cual este segundo aspecto no resulta garantizado en la mayor parte de las ocasiones. Ese original y tradicional enfoque, basado en la explicación de conceptos abstractos, ha sido también norma en la docencia del Derecho constitucional, donde se abordan nociones complejas como la teoría de la Constitución y los derechos fundamentales.

Pero los avances recientes en neuro-pedagogía apuntan a la necesidad de métodos más interactivos y participativos, donde el estudiante tenga un papel activo en su aprendizaje. En este contexto, la escritura manual puede convertirse en un instrumento fundamental, aunque Enrique Dans dijera en 2014 que se trata de una herramienta del siglo pasado. Diez años después, muchos centros docentes ya anuncian que también es del presente.

La escritura manual, más allá de ser una forma de expresión, es un mecanismo cognitivo que facilita la adquisición de conocimientos a través de la reflexión y la síntesis. Estudios recientes sobre el aprendizaje sugieren que escribir a mano activa procesos mentales que ayudan a interiorizar conceptos de manera más profunda, al promover la concentración y la memorización a largo plazo. Esto es especialmente relevante en la enseñanza del Derecho, donde la precisión y el manejo del lenguaje son esenciales para comprender y comunicar ideas abstractas.

El estudio parte de la base de haberse constatado por los docentes en diversas promociones del Grado en Derecho, las carencias de los estudiantes en expresión escrita y comprensión lectora, algo especialmente grave en Cataluña, tal y como han puesto de manifiesto los diversos informes que sobre ese particular han sido emitidos por las autoridades educativas de diverso alcance territorial.

MÉTODO

Cualitativo: El método implementado en la asignatura sigue varias fases que combinan la escritura manual con la exposición oral, fomentando un aprendizaje más activo y reflexivo. Es cualitativo porque la evaluación de resultados y el modelo sobre el que los estudiantes han de trabajar también lo es. Se trata cada caso de forma discrecional, a partir de la base competencial inicial, que es distinta en cada estudiante, en razón de la procedencia, ya que la asignatura se desarrolla en primero de carrera y su procedencia les distingue en razón del grado de uso de pantallas u otros medios pedagógicos en cada escuela o instituto. De hecho la importancia de esa distinción ha requerido la ponderación de otras asignaturas claramente discriminables según centros, como es el caso del inglés profesional o el manejo de las nuevas tecnologías para la investigación en bases de datos.

RESULTADOS

Se describe una experiencia docente que pretende ayudar a mejorar, sobre todo, aunque no solo, la capacidad de expresión escrita de los estudiantes de primer curso a través de la escritura manual, partiendo de que no tienen conocimientos previos sobre la materia jurídica y de que su tiempo es el de las tecnologías audiovisuales y el de la consecuente acumulación de información sin criterio de ordenación, ni más cotejo metodológico que la propia (y en general escasa) experiencia personal a partir de esos mismos medios. La experiencia docente descrita permite también, en el camino inverso, una mejora en las potencialidades del docente a la hora de identificar los problemas para la adquisición de los conocimientos o las deficiencias en la exposición de contenidos asumidos.

En ese contexto la investigación alcanza los siguientes aspectos:

I.- Contexto: la asignatura en la que se realizó la investigación.

La asignatura de Derechos Fundamentales y Libertades Públicas, situada en el primer curso del Grado en Derecho en UIC Barcelona (Universitat Internacional de Catalunya) resulta ser un espacio idóneo para implementar métodos que combinen innovación docente con técnicas tradicionales como la escritura manual. La escritura a mano puede ser una herramienta clave para mejorar las habilidades argumentativas y de razonamiento jurídico de los estudiantes.

Uno de los grandes desafíos en la enseñanza del Derecho Constitucional es la abstracción de los conceptos. La escritura manual permite a los estudiantes procesar y organizar esa información de forma más efectiva, ya que fomenta un pensamiento más crítico y estructurado. Al redactar sus propios argumentos, los estudiantes se ven obligados a clarificar sus ideas y entender el contenido desde una perspectiva más

profunda, lo que favorece una comprensión más sólida de los derechos fundamentales y su aplicación en la práctica.

II. La escritura como proceso de indagación y comprensión

El método docente que se propone tiene su fundamento en la idea de que la escritura manual ayuda a superar la "ignorancia inicial" que los estudiantes pueden tener al enfrentarse a conceptos jurídicos complejos. Al escribir a mano, los estudiantes no solo recopilan información, sino que también la procesan y transforman en conocimiento propio. Este proceso involucra tanto la intuición como la pre-comprensión, dimensiones estas claramente relacionadas y que interaccionan retroalimentándose. Así, la intuición, entendida como el conocimiento acumulado inconscientemente, juega un papel crucial en la escritura manual. Al redactar sus apuntes o ensayos, los estudiantes activan ese conocimiento previo, lo que les permite relacionar nuevas ideas con experiencias o nociones anteriores. Por su parte, la pre-comprensión permite a los estudiantes abordar los problemas jurídicos desde una perspectiva más crítica, ajustando sus intuiciones iniciales a la luz de las normas y principios jurídicos.

La escritura manual, en este sentido, no solo refuerza el aprendizaje, sino que también permite una reflexión crítica sobre los conceptos que se enseñan, ayudando a los estudiantes a descomponer ideas complejas y reconstruirlas de forma más clara.

Se llevaron a cabo las investigaciones en varias fases que combinan la escritura manual con la exposición oral, fomentando un aprendizaje más activo y reflexivo:

1) Fase de asignación de temas: A través de herramientas como Moodle, se distribuyen los temas a los estudiantes. Desde este momento, se les anima a realizar notas y resúmenes a mano sobre los textos legales y doctrinales que deberán utilizar para preparar su exposición.

2) Fase de preparación: Los estudiantes elaboran a mano fichas de trabajo en las que sintetizan la información relevante sobre el tema asignado. Este proceso de escritura manual es clave para que los estudiantes puedan organizar sus ideas y mejorar su capacidad de argumentación.

3) Exposición y retroalimentación: Durante la exposición, los estudiantes presentan sus argumentos apoyándose en sus notas manuscritas, lo que les permite una mayor claridad en la exposición de sus ideas. Posteriormente, el docente interviene ofreciendo retroalimentación y conectando las ideas presentadas con los conceptos fundamentales de la asignatura.

4) Fase de síntesis: Los estudiantes deben realizar un resumen final escrito a mano de las retroacciones y correcciones recibidas, lo que facilita la consolidación de los conceptos tratados en clase.

III. Ejemplo práctico: La aplicación de la escritura manual en el derecho a la vida

En la sesión del curso dedicada al derecho a la vida los estudiantes deben investigar y exponer temas polémicos como la eutanasia o el aborto. En este caso, la escritura manual se utilizó tanto en la fase de preparación como en la de exposición. Los estudiantes realizaron resúmenes manuscritos de los textos legales, doctrinales y jurisprudenciales, lo que les permitió estructurar mejor sus exposiciones y participar en los debates de manera más efectiva.

En el caso del derecho a la vida, se utilizó el factor pedagógico clave de que la emotividad del tema en muchos casos les obligaba a involucrarse más allá de la cuestión formal exigida y surgía de ese modo la polémica y el debate que ellos debían trasladar por escrito y manualmente. Eso los obligó a concretar la distinción entre sentido jurídico y moral, cuando eran discernibles, y a realizar una efectiva separación de razón y emoción en las soluciones ofrecidas o planteadas para los distintos supuestos prácticos.

Durante la retroalimentación, se les pidió que redactaran a mano un resumen final de los conceptos clave discutidos en clase, lo que les ayudó a interiorizar mejor las nociones de "vida digna" y los límites de los derechos fundamentales en este ámbito.

IV. Evaluación: La escritura manual como indicador de competencias adquiridas

La evaluación del proceso de aprendizaje se centró en dos aspectos: el contenido y la forma de la exposición. La escritura manual jugó un papel fundamental en ambos, ya que permitió evaluar no solo el nivel de comprensión de los estudiantes, sino también su capacidad para sintetizar información y presentarla de manera clara y coherente. Por su parte, el uso de fichas manuscritas y resúmenes finales permitió una evaluación más objetiva, dado que el proceso de escritura manual dejó constancia del esfuerzo individual de los estudiantes y su capacidad para articular un discurso jurídico coherente. En muchos casos, volver a verlas con ellos facilitó eventuales revisiones en las calificaciones.

Como última parte de la experiencia, se llevó a cabo un debate en el aula sobre lo que el uso de la escritura manual había supuesto para la fijación de contenidos. De nuevo en ese contexto, y hablando los estudiantes con total libertad, pues no suponía detraer o aumentar las calificaciones obtenidas, en repetidos casos se manifestó la incomodidad por el hecho de no tener hábito de escritura (tampoco de lectura, en muchos de ellos) y, en consecuencia, de perder mucho tiempo en la propia caligrafía. Teniendo en cuenta los estudios consultados en relación con la clara conexión existente entre mano que escribe y cerebro que piensa, la conclusión de futuro más obvia es la de intentar implementar en las clases de primer curso de Derecho una actividad que los implique integralmente en el uso de esa escritura para fijación de

conceptos, pero también para la planificación de su tiempo de estudio y de las actividades vitales que a nivel personal consideren prioritarias, de modo que puedan ser capaces de determinar en qué nivel están cumpliendo con lo que quieren o necesitan o si, como les ocurre en la procrastinación digital, lo anecdótico ocupa más espacio que lo esencial.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El valor de la escritura manual en la innovación docente

La incorporación de la escritura manual en la enseñanza del Derecho Constitucional no solo promueve una mejor comprensión de los contenidos, sino que también refuerza habilidades fundamentales como la argumentación, la síntesis y el pensamiento crítico. En un contexto en el que la tecnología digital está cada vez más presente en la educación, la escritura manual sigue siendo una herramienta valiosa para fomentar un aprendizaje profundo y reflexivo.

Si bien el método requiere una planificación más detallada y puede reducir el tiempo disponible para cubrir todos los contenidos, los beneficios en términos de adquisición de competencias justifican plenamente su implementación. La escritura manual, como parte de un enfoque pedagógico innovador, ayuda a los estudiantes a desarrollar un criterio sólido que podrán aplicar a lo largo de su carrera profesional.

En el contexto de la enseñanza del Derecho, y más concretamente en el ámbito del Derecho constitucional, la docencia puede encontrar un camino hacia la renovación a través de la práctica activa y la integración de habilidades complementarias a los conocimientos teóricos. El uso de la escritura manual, como herramienta pedagógica, se convierte en un elemento clave dentro de este proceso innovador. A través de la escritura, los estudiantes no solo consolidan sus conocimientos, sino que desarrollan competencias cognitivas, de síntesis y de organización del pensamiento, todas ellas esenciales para el ejercicio del Derecho.

La escritura manual exige de los estudiantes un mayor esfuerzo en la indagación de materiales, en la selección de información y en la correcta expresión de conceptos jurídicos. Este proceso fomenta la reflexión crítica y refuerza su capacidad de comunicación escrita, una habilidad indispensable en la profesión jurídica. Además, al practicar la escritura manual, los estudiantes deben estructurar y resumir ideas con precisión, lo que potencia el desarrollo de un criterio propio.

Aunque este enfoque, basado en la reflexión activa y en la producción escrita, pueda suponer una aparente reducción en la cantidad de contenidos abarcados, los resultados obtenidos en cuanto a la calidad de la comprensión son significativamente superiores. Al profundizar en conceptos y al enfrentarse al reto de transmitir conocimientos de manera clara y efectiva, los estudiantes desarrollan una comprensión más sólida de los derechos fundamentales y del marco constitucional, lo

que les otorga una capacidad crítica y analítica que podrán aplicar a nuevos contenidos y problemas jurídicos a lo largo de su carrera profesional.

Por lo tanto, para que la docencia del Derecho continúe evolucionando y sobreviviendo a los retos que imponen las nuevas tecnologías, es crucial que se valoren métodos pedagógicos que prioricen la reflexión y la escritura manual como ejes vertebradores del aprendizaje. Este enfoque no solo complementa el uso de herramientas tecnológicas, sino que también refuerza la adquisición de habilidades prácticas que son fundamentales en el ejercicio del Derecho.

Las conclusiones arrojadas por este estudio práctico sobre el beneficio que la escritura manual reportó en el aprendizaje del Derecho constitucional y en la potenciación de las habilidades de expresión escrita y comprensión lectora fueron el punto de partida para la investigación sobre el modo en que dicha práctica de la escritura manual podía potenciarse e incentivarse para su desarrollo autónomo por cada estudiante. Algunos años después un grupo de investigadoras de UIC Barcelona llevamos a cabo un proyecto para la utilización de la agenda de planificación profesional y de vida (Bullet Journal), que fue financiado por la Fundación Puig y cuyos resultados se han llevado y expuesto en CIDICO VI (Noviembre de 2024) En ese estudio se manifestó de forma concluyente que los estudiantes sin hábitos de escritura y lectura, no fueron capaces de implicarse de forma constante en la realización de ese cuaderno, a pesar de los incentivos que se propusieron. Queda, pues, por analizar si haciéndolo obligatorio, los resultados serían distintos.

REFERENCIAS

ANECA. (2006). *Libro Blanco Título de Grado en Derecho* (pp. 181 y 240). Madrid, España: ANECA.

Bain, K. (2007). *Qué hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.

Campus FAD. (2024). La escritura manual, esa maravilla. Recuperado de <https://www.campusfad.org/blog/educacion-conectada/la-escritura-manual-esa-maravilla/>

Carroll, R. (2020). *El método Bullet Journal: Examina tu pasado. Ordena tu presente. Diseña tu futuro (Vivir Mejor)* (Ed. en español). Libro de Bolsillo.

Dans, E. (2014). Escribir a mano es del siglo pasado. Recuperado de <https://www.enriquedans.com/2014/11/escribir-a-mano-es-del-siglo-pasado.html>

Fernández-Figares Morales, M.J. (2015). Docencia sobre litigación y oratoria para juicios en los planes universitarios jurídicos. *Opción*, 31(2), 229–249.

Garay, N. (2015). Investigation and teaching of Constitutional Law: Notes and materials for understanding an inclusive Constitutionalism. *Revista de Educación y Derecho: Universitat de Barcelona*, 11.

García-Caeiro, I., et al. (1986). *Expresión oral*. Madrid: Alhambra.

Goñi, M. y Meseguer, S. (2010). Renovación de las metodologías docentes en los Estudios de Grado en Derecho. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 135-148.

Hanson, N.R. (1978). *Constelaciones y conjeturas*. Barcelona: Alianza Editorial.

Hogarth, R.M. (2002). *Educación la intuición: El desarrollo del sexto sentido*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez-Arana, J. y Palomino, R. (Dirs.). (2009). *Enseñar Derecho en el S. XXI: Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Thomson-Aranzadi.

CAPÍTULO 45

CÓMO AFRONTAR LA DIRECCIÓN DE UN TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EL ÁMBITO JURÍDICO

RITA MARÍA FREIRE COSTAS
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

En virtud de lo previsto en el artículo 14.6 del Real Decreto 822/2021, de 29 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad (en adelante, R.D. 822/2021), el trabajo de fin de grado tiene como objetivo esencial la demostración por parte del o la estudiante el dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorias del título universitario oficial de Grado, debiéndose desarrollar en la fase final del plan de estudios.

Estamos, por tanto, ante una asignatura que persigue el objetivo de poner de manifiesto las capacidades adquiridas por el estudiante a lo largo de toda la formación recibida en las distintas asignaturas que forman parte del itinerario formativo de su Grado y que servirá para acreditar su preparación ante una inminente o muy cercana incorporación a la vida profesional (Bosch y Calvo, 2017, p. 38; Sánchez, 2021, p. 25).

Conforme a lo expuesto, el profesor universitario que asuma la dirección de un trabajo de fin de grado deberá enfocar esta asignatura desde una perspectiva diferente, ya que no se trata de que el docente traslade sus conocimientos sobre una determinada materia al estudiante, sino que se trata de conseguir que sea el propio estudiante el que genere nuevas aportaciones al conocimiento y a la investigación. Podemos afirmar, por lo tanto, que el estudiante asume en esta asignatura una posición activa en la generación de su contenido, ya que el tutor del trabajo de fin de grado debe acompañar y guiar al estudiante, pero es el estudiante el que debe preparar y elaborar su propio trabajo de investigación.

Es cierto que, a lo largo de los años de formación en el Grado, los estudiantes se han podido encontrar con la necesidad de abordar la elaboración de trabajos de investigación en alguna de las asignaturas que se integran en su plan de estudios. Sin embargo, normalmente, se trata de trabajos de investigación de menor envergadura, por cuanto la preparación del contenido de la propia asignatura impide al profesor que la imparte exigir a los estudiantes un trabajo de investigación que responda a las necesidades con las que se ha concebido el trabajo de fin de grado en el citado R.D. 822/2021 y en los respectivos reglamentos de desarrollo que han aprobado las diferentes Universidades o Facultades.

Por consiguiente, el trabajo de fin de grado es un trabajo de investigación que el estudiante afronta por primera vez en la fase final de su plan de estudios y en el que, lógicamente, la labor del tutor es esencial para conseguir guiarle correctamente y para que pueda alcanzar los mejores resultados posibles en virtud de las actitudes, conocimientos, habilidades y competencias adquiridas a lo largo de toda su formación (Legerén, 2020).

Esta labor esencial, asumida por el profesor universitario, carece en la actualidad de unas claras directrices docentes que le indiquen cómo dirigir, con certeza y seguridad, el desarrollo de un trabajo de fin de grado por parte del estudiante. En consecuencia, el objetivo principal que planteamos en el presente estudio es poder guiar al profesor en la labor docente de dirección de un trabajo de fin de grado en el ámbito jurídico, lo que repercutirá favorablemente en el trabajo de investigación que debe realizar el estudiante. Como objetivo específico de este trabajo destacamos la necesidad de delimitar un procedimiento concreto y detallado de actuación del profesor como herramienta docente que le ayude a desarrollar su labor de tutorización, avanzando de forma progresiva en las diferentes etapas que forman parte del proceso de elaboración de un trabajo de fin de grado. También, destacamos como objetivo específico, la necesidad de adaptar la propuesta del proceso de tutorización a las particularidades que presentan las asignaturas que forman parte del ámbito jurídico, diseñando el contenido de las actuaciones concretas que deben desarrollarse por parte del tutor en cada una de las distintas fases que lo configuran.

MÉTODO

Planteamiento: Para conseguir alcanzar los objetivos expuestos con anterioridad es esencial delimitar las fases de desarrollo del proceso de tutorización, tomando como referencia, desde la perspectiva metodológica, la importante experiencia acumulada en la dirección de los trabajos de fin de grado desde que se ha incorporado esta asignatura a nuestros planes de estudios. Esta experiencia nos ha llevado a afirmar que, en todo proceso de tutorización de un trabajo de fin de grado, podemos identificar tres fases esenciales con independencia de la extensión temporal de cada una de ellas, dado que estarán enormemente condicionadas por la mayor o menor dificultad del tema elegido y por los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado adquiridos por el estudiante a lo largo de su formación. No todos los estudiantes alcanzan los mismos resultados en su formación, por lo que omitiremos referencias a plazos de tiempo y propondremos una adaptación temporal concreta de la labor de tutorización de cada uno de ellos.

Delimitación de las fases del proceso: La dirección de un trabajo de fin de grado requiere planificar con antelación suficiente las actividades que deberá desarrollar el estudiante a lo largo de todo el proceso de realización de su investigación (Sánchez,

2021). Para ello es importante estructurar el proceso en fases o periodos, en función de las distintas actividades que debe desarrollar el estudiante. En este sentido, del análisis y estudio de la información obtenida con la dirección de los trabajos de fin de grado desde su incorporación como asignatura en los planes de estudio, podemos identificar tres fases esenciales: la fase de elección del tema, la fase de elaboración y redacción y, finalmente, la fase de exposición y defensa.

Con fundamento en estas tres fases propuestas como itinerario para el desarrollo de un trabajo de fin de grado, abordaremos a continuación el papel de guía que el tutor debe asumir en cada una de ellas en función de las particularidades que presentan. Este papel de guía debe fomentarse a través de la realización de tutorías, ya sean presenciales o en remoto, en las que el tutor deberá transmitir al estudiante las mejoras que puede ir incorporando en su trabajo. Se trata de realizar una constante retroalimentación, siempre de carácter constructivo, en la que respaldemos el pensamiento crítico, fundamentado y respetuoso, respecto de lo que se está estudiando, para que el estudiante consiga mejorar su rendimiento (Montero, 2023, p. 249).

Fase de elección del tema: La elección del tema que será tratado en el trabajo de fin de grado es el punto de inicio de todo el proceso que debe seguir el estudiante, pudiendo el tutor consultar importantes aportaciones o estudios sobre este aspecto (Amat y Oliveras, 2017). Como se ha indicado al inicio, el artículo 14.6 del R.D. 822/2021 prevé que el trabajo de fin de grado tiene como objetivo esencial la demostración por parte del estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorias del título universitario oficial de Grado. En este sentido, conforme a lo indicado en la citada normativa, el tema objeto de estudio en el trabajo de fin de grado deberá necesariamente estar relacionado con la formación recibida por el estudiante en el Grado que ha cursado. A lo anterior, debemos añadir que es preferible que el tutor esté especializado en el ámbito de conocimiento en el cual se enmarca el tema objeto de la investigación, ya que será la mejor forma de orientarle y guiarle correctamente en la realización de un buen trabajo de fin de grado (Montero, 2023).

Es habitual que los estudiantes contacten, en primer lugar, con los profesores que les han impartido alguna de las asignaturas que forman parte de su Grado, dejándose asesorar por ellos sobre un posible tema de investigación. No obstante, también puede suceder que el estudiante tenga muy claro cuál es el tema que quiere abordar en su trabajo de fin de grado, por lo que en este caso deberá ponerse en contacto con un profesor que imparta docencia en la asignatura en la que se enmarca el tema propuesto. Finalmente, una tercera vía que se suele ofrecer por parte de las Facultades es la posibilidad de que los profesores oferten temas de trabajos de fin de grado para que los estudiantes opten a ellos conforme al procedimiento que se establezca en

concreto (por ejemplo, por orden temporal en la elección, por expediente académico...). Lógicamente, en los tres supuestos se va a llegar a un resultado similar, ya que el profesor que va a tutorizar el trabajo de fin de grado estará normalmente especializado en el ámbito o área de conocimiento en el que se enmarca el trabajo de investigación.

Antes de seleccionar definitivamente el tema, el tutor deberá solicitar al estudiante que elabore un listado bibliográfico, con los manuales, monografías o artículos más relevantes dentro del ámbito de estudio en el que se enmarca la investigación y a los que pueda acceder a través de la biblioteca de la Universidad o de otras bibliotecas especializadas. El tutor comentará al estudiante que los trabajos de investigación deben partir de lo que ya se conoce, mediante una revisión completa y ordenada de la literatura, para que de esta forma pueda delimitar el estado del conocimiento existente hasta ese momento e identificar, a continuación, cuál es la nueva aportación que quiere realizar en la misma área de conocimiento (Prior, 2017, p. 53). En este contexto, el tutor encuentra un importante apoyo en la labor que se está realizando desde la mayoría de las bibliotecas universitarias, ya que disponen de guías o cursos para los estudiantes sobre los procesos de búsqueda, organización y selección de la información para la elaboración de sus trabajos de investigación.

El tutor debe confirmar que el estudiante puede acceder a la documentación bibliográfica necesaria que le permita la elaboración de su trabajo antes de seleccionar definitivamente su tema. Es importante que el tutor revise las entradas bibliográficas seleccionadas por el estudiante dado que, aunque los recursos informáticos nos permiten un acceso a un gran volumen de información, también pueden ocasionar graves errores. A modo de ejemplo, podemos señalar que en ocasiones los estudiantes obtienen información de páginas web no especializadas, o tratándose de trabajos especializados no hacen referencia al Derecho del ordenamiento jurídico que se está estudiando, sino de otros ordenamientos jurídicos sin ser conscientes de ello. No obstante, debemos aclarar, respecto al ejemplo expuesto, que el tratamiento del Derecho comparado es un recurso importante y muy útil en el ámbito jurídico y, en particular, en el trabajo de fin de grado, siempre que sea incorporado correctamente.

Por supuesto, dentro de esta selección bibliográfica deben estar reflejadas las aportaciones más relevantes sobre el tema que se va a investigar, ya que el estudiante debe dominar tanto el ámbito general en el que se inserta el tema elegido como la literatura específica. Con relación a esta cuestión que aquí simplemente apuntamos, debemos destacar que existen distintas técnicas de revisión de la literatura que habrá que valorar en su momento (Prior, 2017).

También es importante el análisis de la realidad práctica cuando el tema lo permita. Por ejemplo, si se trata de un contrato atípico, el tutor deberá indicarle al

estudiante que se informe sobre su uso en el mercado y sobre los modelos de contratos que en la práctica se están utilizando (información que quizás pueda aportarse como anexo al trabajo de fin de grado).

Finalmente, el tutor debe recordar al estudiante la importancia que tiene el recurso a la jurisprudencia o a las resoluciones de entidades oficiales que afecten al tema que está estudiando (por ejemplo, las Resoluciones de la Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública). Se trata de una fuente importante que nos puede permitir hacer aportaciones relevantes en el trabajo de fin de grado, ya que, de lege lata, nos pueden servir para interpretar la posible falta de claridad de nuestro Derecho positivo y, de lege ferenda, nos pueden guiar en las propuestas de mejora de nuestro Derecho positivo.

Una vez que el estudiante prepare los listados con las entradas bibliográficas, fuentes de información práctica y jurisprudencia o resoluciones, deberá entregárselos al tutor para que le confirme si es correcta la elección del tema de investigación y, en el caso de que así lo sea, que le indique las que son más relevantes y el orden de su lectura. A modo de ejemplo, el tutor deberá recomendar en primer lugar la lectura de los manuales o partes generales y, posteriormente, deberá recomendar la lectura de artículos o monografías más específicas. Es esencial recordar al estudiante la importancia de comprobar la fecha de publicación, ya pueden existir reformas legislativas que afecten a lo que está siendo objeto de lectura. Lo mismo debe tenerse en cuenta tanto respecto a la información de la práctica como a la jurisprudencia o resoluciones oficiales.

Fase de elaboración y redacción: Una vez seleccionados los documentos de trabajo e indicado el orden de su lectura por parte del tutor, el estudiante comenzará la fase de elaboración. El tutor deberá indicar al estudiante que la lectura de la documentación seleccionada debe ser pausada, reflexiva y crítica, para poder entender bien lo que se está leyendo. En una sociedad como la actual, en la que estamos acostumbrados a buscar en internet una solución al instante de las dudas que se nos plantean, nos encontramos con que a los estudiantes cada día les causa más rechazo la lectura de documentos de una cierta extensión y profundidad. En este sentido, es recomendable que el tutor tenga una tutoría, presencial o en remoto, con el estudiante para trasladarle esta recomendación que es esencial para que pueda desarrollar correctamente su trabajo de fin de grado.

En el marco de la mencionada tutoría, el tutor deberá además pedir al estudiante que, tras la lectura de los manuales o partes generales que le ha recomendado realizar inicialmente, le envíe dos documentos. En el primero documento, el estudiante deberá identificar toda la normativa que afecta a su trabajo de investigación. Y, en el segundo documento, deberá proponer un índice de desarrollo del trabajo de investigación, indicando de forma esquemática, y en la medida de sus posibilidades, dada la fase

inicial en la que se encuentra, cuáles serán los temas más relevantes que abordará en cada uno de los apartados de su propuesta de índice.

A continuación, el tutor asumirá la tarea de revisar ambos documentos, tanto el documento sobre el dato normativo o régimen jurídico que afecta al tema objeto de investigación como el documento que recoge la primera propuesta de índice. En ocasiones, en esta fase inicial, los estudiantes pueden cometer el error de no trabajar con la normativa vigente sino con una normativa ya derogada. Este grave error debe de ser evitado de forma temprana, ya que, si se detecta más adelante por parte del tutor, resulta mucho más compleja la revisión y corrección posterior por parte del estudiante.

En el momento en que el tutor dé el visto bueno a ambos documentos, después de revisarlos, deberá solicitar al estudiante la lectura de los artículos o monografías más específicos sobre el tema objeto de estudio que se hubieran seleccionado. También deberá el tutor solicitar, cuando el tema objeto de investigación lo permita, el estudio de su incidencia en la práctica, así como la consulta de la jurisprudencia o resoluciones oficiales que le puedan afectar.

Una vez que el estudiante haya avanzado en la lectura de la citada documentación más específica, aunque no la haya agotado totalmente, el tutor podrá indicar al estudiante que comience a redactar los apartados de la propuesta de índice que cuenta con su visto bueno. Además, en esta fase de desarrollo del trabajo de fin de grado, es imprescindible que el tutor recuerde al estudiante que debe de empezar a redactar su contenido teniendo siempre como punto de referencia la guía de estilo que normalmente todas las Facultades recomiendan. Los defectos formales de desarrollo del trabajo de investigación también van a afectar a la calificación final del mismo. Es muy fácil respetar la guía de estilo cuando se cuenta con ella desde el primer momento. Sin embargo, corregir todo un trabajo de fin de grado en la fase final, cuando ya no suele quedarle mucho tiempo al estudiante para presentarlo, suele ser una labor muy compleja.

También es importante que, en esta fase de desarrollo y redacción del contenido de todos los apartados conforme al índice esquemático propuesto, el tutor solicite inicialmente al estudiante el envío de alguno de los apartados o capítulos, para que pueda revisar si el estilo de redacción es el correcto y, además, confirme que la guía de estilo la está respetando, en particular, en lo que afecta a la incorporación de las citas, ya que este es un tema muy importante. Todas las Facultades cuentan con herramientas de control de plagio por las que deben de pasar los trabajos de fin de grado antes de ser presentados para su defensa. Se le debe recordar al estudiante que no se puede plagiar y que se debe citar correctamente.

Pero no sólo se trata de comprobar que los aspectos más formales de elaboración del trabajo se están cumpliendo como hemos indicado, sino que se trata también de

verificar si la técnica de estudio utilizada es la correcta. Es decir, si el estudiante está realizando realmente una labor de investigación y de razonamiento propio mediante el recurso al dato normativa o a las aportaciones doctrinales o jurisprudenciales que previamente ha seleccionado.

Una vez pasado el control mencionado en los párrafos anteriores, el tutor deberá indicar al estudiante que siga avanzando hasta conseguir desarrollar el contenido íntegro del índice del trabajo de investigación propuesto. Para ello el tutor deberá establecer un plazo de entrega de la primera versión del desarrollo íntegro del trabajo de fin de grado, en función, lógicamente, de la complejidad del tema a tratar y de las particularidades de cada estudiante, valorando, a modo de ejemplo, si le queda sólo esta asignatura para terminar sus estudios de Grado o si, por el contrario, debe examinarse de otras asignaturas.

El tutor, una vez que realice la revisión de la primera versión íntegra del trabajo de fin de grado, deberá comunicar al estudiante todas las observaciones que considere convenientes para corregir los defectos formales o de fondo que haya detectado. La entrega del trabajo de investigación en su versión definitiva vendrá condicionada, lógicamente, por el rigor con que lo hubiere desarrollado el estudiante. Es decir, cuanto más rigor en el proceso de elaboración, menos trabajo de reelaboración por su parte y, consiguientemente, más facilidad para presentarlo en tiempo y forma.

Además, como ya hemos indicado, las Facultades cuentan con herramientas de control de plagio que pueden impedir la presentación del trabajo de fin de grado. Si el tutor y el estudiante han programado una entrega de la versión definitiva con tiempo de antelación suficiente, habrá tiempo de corregir los errores cometidos. Por el contrario, si han programado una entrega de la versión definitiva muy cercana a la fecha de cierre del periodo de presentación, difícilmente podrá el estudiante corregir los cambios que debe introducir en su trabajo de fin de grado.

Fase de exposición y defensa: Una vez elaborado el trabajo de fin de grado y autorizada por el tutor su presentación, deberá realizarse la defensa de forma pública, conforme a lo previsto en el citado artículo 14.6 del R.D. 822/2021.

Es común, en la mayoría de las Facultades, que se permita a los estudiantes acudir a este acto de defensa del trabajo de fin de grado con algún documento, en papel o en soporte informático, que facilite su exposición verbal, por ejemplo, con un índice o con unas diapositivas. No se debe pretender exponer en un acto de defensa, que normalmente suele tener un tiempo limitado, todo lo recogido en el trabajo escrito. El tutor indicará al estudiante que debe exponer con claridad cuáles son los objetivos más importantes de su trabajo de fin de grado, cuál ha sido la metodología utilizada, cuáles son los temas más relevantes en el desarrollo de su contenido y, por supuesto, cuáles son las conclusiones a las que ha llegado (Baello, 2017).

Es importante que el estudiante acuda a este acto sereno y tranquilo, para que pueda realizar una exposición óptima. En este sentido, es conveniente que el tutor asesore al estudiante sobre si la defensa del trabajo de fin de grado que ha planteado es la correcta e, inclusive, en el supuesto en que pueda acudir al acto de defensa con un índice o unas diapositivas, le ofrezca revisarlas previamente. También, deberá orientarle sobre la forma de exponer, sobre la forma de dirigirse a los evaluadores, sobre el tiempo y sobre los recursos lingüísticos, si son correctos o debe corregirlos. Por último, debe recordarle la necesidad de respetar el hilo conductor de la obra durante la exposición oral de su defensa y la necesidad de hacer una exposición clara y pausada.

Finalmente, el tutor podrá ofrecer al estudiante la posibilidad de realizar un ensayo, solicitándole que exponga ante él lo que, posteriormente, tendrá que defender en el acto público de defensa. También, podrá plantearle algunas preguntas sobre el contenido concreto de su trabajo de investigación como es habitual que se haga en los actos de defensa. Contextualizar al estudiante en el entorno con el que se va a encontrar es esencial para que pueda realizar el acto de defensa, como ya hemos indicado, sereno y tranquilo, lo que seguro se traducirá en una mayor seguridad del estudiante al hacer frente a la exposición oral de su trabajo de fin de grado.

RESULTADOS

Después del estudio desarrollado con anterioridad, podemos afirmar que la delimitación de un itinerario de actuación en la dirección del trabajo de fin de grado acarrea importantes resultados positivos para el tutor. Destacamos, en particular, la posibilidad de que el tutor pueda hacer un seguimiento más activo y continuo del trabajo de investigación desarrollado por el estudiante debido al hecho de que, al estar el proceso estructurado en fases, será necesario ir avanzando en cada una de ellas, estableciendo un control de inicio y de finalización. El profesor podrá de esta forma obtener información sobre el trabajo que está desarrollando el estudiante en cada una de las fases que están programadas, planteándole los cambios que debe ir incorporando para conseguir mejorar la técnica de aprendizaje de la actividad de investigación propia de esta asignatura.

Con este tipo de herramienta docente estamos favoreciendo la comunicación entre el tutor y el estudiante y mejorando la capacidad de dirección del tutor y su papel de guía o referente. Además, se consigue alcanzar una labor de supervisión continua y proporcionada a lo largo de todo el proceso de dirección del trabajo de fin de grado, acabando con la práctica incorrecta de que la labor de supervisión del tutor se aplique únicamente en la fase final, sin que exista un seguimiento previo y continuo por parte del tutor.

Los resultados positivos para el tutor se traducen también en resultados positivos para el estudiante ya que, gracias a la implementación de un proceso estructurado en fases como técnica docente de la labor de tutorización del trabajo de fin de grado, se estará ofreciendo al estudiante la seguridad de saber dónde se encuentra, qué es lo que tiene que hacer y cuál es el procedimiento que debe seguir.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Primera. Las particularidades que presenta la asignatura del trabajo de fin de grado, en relación con las restantes asignaturas que forman parte del itinerario formativo del Grado, nos lleva a afirmar que es imprescindible establecer técnicas docentes de orientación para que el profesorado pueda desempeñar su tarea de tutorización de forma satisfactoria.

Segunda. Entre las diferentes técnicas docentes que se pueden emplear en la labor de tutorización del trabajo de fin de grado, se encuentra la delimitación de un itinerario de actuación por parte del tutor.

Tercera. Este itinerario de actuación del tutor deberá estar estructurado en tres fases que calificamos como esenciales para la elaboración del trabajo de fin de grado: fase de elección del tema, fase de elaboración y redacción y, finalmente, fase de exposición y defensa.

Cuarta. No se deben establecer periodos temporales concretos a las distintas fases, ya que las mismas vendrán condicionadas por las particularidades concretas de cada trabajo de fin de grado, tanto desde la perspectiva del tema objeto de estudio como desde la perspectiva del perfil del estudiante.

Quinta. El desarrollo y cumplimiento de las fases indicadas por parte del tutor le facilitará una óptima labor de tutorización de los trabajos de fin de grado, así como la posibilidad de asumir la tutorización de varios trabajos de fin de grado al mismo tiempo.

Sexta. Los resultados de una correcta tutorización quedarán reflejados en la calidad de los trabajos de fin de grado y en la propia satisfacción del tutor y del estudiante que estará aprendiendo, gracias a esta asignatura, como utilizar su conocimientos, habilidades y competencias en su futuro desarrollo profesional.

REFERENCIAS

Amat, O. y Oliveras, M. (2017). Selección del director de la investigación y habilidades del investigador. En O. Amat y A. Rocafort (Eds.), *Cómo investigar. Trabajo de fin de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros proyectos de investigación* (pp. 27-34). Profit Editorial.

Baello, M. (2017). *El arte de presentar trabajos académicos ante un tribunal: TFG, TFM y Tesis Doctorales*. Editorial Circulo Rojo.

Legerén, A. (2020). Buenas prácticas en la dirección de trabajos de fin de grado. Especial referencia al área jurídica. *Revista de Educación y Derecho*, 22, 1-21.

Montero, M. D. (2023). Orientaciones sobre cómo hacer un trabajo de investigación en el ámbito del derecho en el contexto del avance tecnológico y la evolución de la inteligencia artificial. En J. Castellanos *Retos y posibilidades de la docencia universitaria desde la perspectiva jurídica* (pp. 245-268). Dykinson.

Prior, D. (2017). La revisión de la literatura. En O. Amat y A. Rocafort (Eds.), *Cómo investigar. Trabajo de fin de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros proyectos de investigación* (pp. 53-77). Profit Editorial.

Sánchez, J. (2021). *Cómo hacer el mejor TFG/TFM: Consejos para que tu trabajo de fin de grado o máster resulte exitoso*. Atelier.

Amat, O., Bosch, A., y Calvo, M.À. (2017). Particularidades de los trabajos de investigación, trabajo de fin de grado, tesis de máster y tesis doctoral. En O. Amat y A. Rocafort, *Cómo investigar. Trabajo de fin de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros proyectos de investigación* (pp. 35-51). Profit Editorial.

CAPÍTULO 46

ESTUDIO COMPARADO DE LA PERCEPCIÓN DE LA COMUNICACIÓN INCLUSIVA EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

YASMINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y MATILDE CANDELARIA DÍAZ HERNÁNDEZ
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

España ha avanzado mucho en cuestiones de igualdad en los últimos lustros, como así lo evidencian las diferentes leyes promulgadas, valga como ejemplo la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Sin embargo, siguen existiendo cuestiones discriminatorias que no permiten una igualdad efectiva y plena. Antes de seguir avanzando hacia las dificultades del presente, es interesante recordar que no hace tanto tiempo, las mujeres tenían muy mermados sus derechos en comparación con los varones. La dictadura franquista (1939-1975) supuso que las mujeres fueran relegadas a la esfera privada y se les restringieron los derechos aprobados durante la II República, en los cuales se abogaba por una igualdad con respecto al hombre (Garrido e Higuera, 2013). La mujer durante este periodo tenía una misión, la cual se resumía en ser buena madre y buena esposa, por lo que durante casi 40 años está fue la realidad. Estos modelos y estereotipos han llegado hasta nuestros días, quizás menguados, pero la realidad es que los modelos y estereotipos que arraigan no son fácilmente modificables, sobre todo cuando diferentes fuentes de información o de estudios siguen manteniendo pensamientos pasados. A modo de ejemplo, por un lado, el Diccionario de la Lengua Española, que tal y como explica Martín, aunque intenta modernizarse todavía “sigue arrastrando la carga de siglos de sexismo, machismo, homofobia, racismo, transfobia, capacitismo, misoginia y clasismo” (2020, p. 17) y por otro, aquellos que siguen basándose en un modelo androcéntrico, como los libros de texto, que como señalan Gómez y Gallego-Herrera (2016):

“Los resultados del análisis de los datos reflejan que, aunque se ha seguido avanzando paulatinamente en cuanto a igualdad de género, sigue habiendo un panorama bastante desequilibrado en el ámbito de igualdad entre sexos, puesto que las representaciones femeninas siguen sin obtener una representación adecuada y equiparada al género masculino en los libros de texto de la etapa de educación secundaria” (pp. 12-13).

Si esta relación no es igualitaria, se crea una discriminación o sexismo hacia las mujeres. El sexismo es definido como la “discriminación de las personas por razón de sexo” (Real Academia Española, 2024). Glick y Fiske (1996) defendieron que el

sexismo que sufrían las mujeres no tenía sólo sentimientos negativos hacia éstas, sino también positivos (Sexismo Ambivalente) (Glick y Fiske, 1996, citado en Mladinic, Saiz, Díaz, Ortega, y Oyarce, 1998, p. 2).

Precisamente esta ambivalencia tiene como resultado dos conjuntos generales de actitudes (Glick y Fiske, 1996, citado en Saiz, Díaz, Ortega, y Oyarce, 1998). Por un lado, está el Sexismo Hostil (SH) que es la idea de que las mujeres son inferiores a los hombres, como se puede observar, encaja con la idea más tradicional. Y, por otro lado, el Sexismo Benevolente (SB), el cual es definido como el “conjunto de actitudes hacia las mujeres que refuerzan los estereotipos y roles tradicionales de género, pero que se presentan subjetivamente en el individuo sexista con un tono afectivo positivo que suscita en él conductas típicamente caracterizadas como prosociales hacia las mujeres (por ejemplo, de ayuda) o de búsqueda de intimidad con ellas (por ejemplo, la autorrevelación)” (Glick y Fiske, 1996, citado en Luna-Bernal y Laca-Arocena, 2017, pp.6-7).

Aparte de las imágenes, otro de los aspectos donde se puede comprobar esta discriminación dentro de las fuentes de información o de estudios, es el lenguaje. Lemus y Estevan-Reina (2021) explican la importancia del lenguaje, ya que no sólo se reflejan las desigualdades de género en él sino que se refuerzan. En castellano se utiliza de manera genérica el masculino, lo que supone una diferenciación clara entre hombres y mujeres la cual, no tiene una fácil solución, ya que, como defienden estos autores, el lenguaje se aprende desde pequeños/as, es decir, a edades muy tempranas (Hyde, 1984, citado en Lemus y Estevan-Reina, 2021, p. 62).

Una manera de solucionar esto, es utilizar un lenguaje inclusivo. Éste, en cuanto al género, es definido por las Naciones Unidas de la siguiente manera:

"Se entiende la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género. Dado que el lenguaje es uno de los factores clave que determinan las actitudes culturales y sociales, emplear un lenguaje inclusivo en cuanto al género es una forma sumamente importante de promover la igualdad de género y combatir los prejuicios de género" (Naciones Unidas, s.f.a).

El lenguaje inclusivo puede entenderse como uno de los avances que se han dado en los últimos años. A pesar de que los avances suelen ser lentos, o pueden parecer insuficientes, la realidad es que se han seguido realizando acciones en pro de conseguir una igualdad más real, un ejemplo, serían tanto la creación la Agenda 2030 como el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, s.f.b).

Los ODS están conformados por 17 objetivos, los cuales abogan por la consecución de las 169 metas que los conforman, especialmente valioso para este trabajo es el ODS 5 que promulga la igualdad de género.

A pesar de que estos avances están ya en la agenda de algunos gobiernos, y hay acciones globales, también existen colectivos que no están dispuestos a apoyar la implementación de estas medidas. El lenguaje inclusivo tiene detractores que defienden diferentes motivos para mantener su postura. Esta realidad también ha llegado a las universidades y, como explica Guerrero, en las universidades españolas este debate ha llegado más tarde que en las universidades hispanoamericanas (Guerrero, 2021, p. 16). Otro ejemplo de la preocupación existente, es la creación de múltiples guías de comunicación no sexista, estas guías no se deben entender como un manual o un manifiesto, sino como un conjunto de pautas y sugerencias experimentadas para lograr un trato lingüístico más igualitario, que visualice por igual a hombres y mujeres, así como para evitar y erradicar el sexismo del lenguaje (García, 2021, p. 15).

A raíz de esta contextualización, este trabajo se centra en la percepción y uso del lenguaje inclusivo de los/as estudiantes universitarios de tres grados (Relaciones Laborales, Psicología y Pedagogía) de la Universidad de La Laguna.

Una primera aproximación a esta temática ha sido compartida en el XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación, centrándose en la formación que había recibido dicho alumnado en cuestiones de género y lenguaje inclusivo (Díaz y Álvarez, 2024). Estos trabajos se enmarcan dentro de la Red CIMPI (2024), la cual trabaja en redes de cooperación interuniversitaria entre las universidades públicas de las Islas Canarias (Universidad de La Laguna- ULL y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria- ULPGC) con universidades africanas, siempre preocupados en las políticas de igualdad atendiendo a las diferencias que existen.

Las hipótesis planteadas en este estudio son:

- El sexismo hostil es más pronunciado en los Grados de Pedagogía y Psicología que en el Grado de Relaciones Laborales.
- Las mujeres tendrán una menor prevalencia de sexismo benévolo que los hombres.

El objetivo general de este trabajo es conocer la percepción y opinión acerca del lenguaje inclusivo de los/as estudiantes universitarios de los grados de Pedagogía, Relaciones Laborales y Psicología de la Universidad de La Laguna. Es de vital importancia estudiar qué opina el alumnado acerca de cuestiones que tienen que ver con la igualdad, ya que las últimas investigaciones apuntan a que la violencia de género y otros comportamientos no igualitarios está creciendo entre los más jóvenes, como se explica en el Informe que ha publicado la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), que estudia el desarrollo de la violencia contra las mujeres durante su infancia y adolescencia en nuestro país durante 4 años (2018-2022).

MÉTODO

Para llevar a cabo este estudio, se realizó un cuestionario ad hoc sobre las creencias hacia la comunicación no sexista e inclusiva junto a variables sociodemográficas, que permite explorar las opiniones y valoraciones sobre esta temática. Y, por otro lado, conocer las actitudes sexistas ambivalentes de los/as participantes.

Participantes

En el siguiente estudio han participado 206 estudiantes de los Grados de Psicología, Pedagogía y Relaciones Laborales de la Universidad de La Laguna, de los cuales 163 son mujeres, 43 son hombres y cuyas edades oscilan entre los 18 y 20 años.

Del mismo modo, cabe señalar que el 60,67% corresponde al alumnado de 1º curso de Psicología; el 16,019% al alumnado 1º curso de Pedagogía y el 23,3% al alumnado del 2º curso de Relaciones Laborales.

A continuación, en la Tabla 1, se muestra el número de participantes por Grado y Género, en las tres titulaciones de la Universidad de La Laguna.

Tabla 1. Participantes de los Grados de Psicología, Pedagogía y Relaciones Laborales

		N
Grado	Psicología	125
	Pedagogía	33
	Relaciones Laborales	48
Género	Femenino	163
	Masculino	43

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

Para el estudio, los/as participantes respondieron a un cuestionario ad hoc con preguntas abiertas y cerradas de elaboración propia. En la que se contemplan:

Variables sociodemográficas habitualmente asociadas con los niveles de sexismo ambivalente como la edad, sexo y curso académico (Expósito et al., 1998; Glick y Fiske, 1996; Glick et al., 2002; Glick et al., 2004; Moya et al., 2002).

Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes de Lemus, Castillo, Moya, Padilla, y Ryan (2008). Este instrumento tiene en cuenta dos factores, el Sexismo Hostil y el Sexismo Benévolo, incluyendo este último los subfactores: paternalismo, Complementariedad e Intimidad.

En este estudio solo se tiene en cuenta los resultados obtenidos en el inventario de sexismo ambivalente, señalando los factores de sexismo hostil y benévolo.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó en formato digital, por medio de un cuestionario realizado por Google Forms, en el que se recogen las variables señaladas en el apartado anterior y los ítems del Cuestionario de sexismo Ambivalente para adolescentes (Lemus et al., 2008).

Al inicio del cuestionario, se informaba a los/as participantes sobre las instrucciones para cumplimentar dicho cuestionario, así como de la confidencialidad de los datos recogidos, siendo imprescindible otorgar su consentimiento para ello. El tiempo estimado de respuesta oscila entre 5-8 minutos.

Análisis de datos

Para la realización del análisis de datos recogidos, se ha utilizado el programa de análisis estadísticos SPSS, Versión 25.

Estimación de la Fiabilidad

Las mediciones de la escala de Sexismo Ambivalente presentan en general un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.87. La consistencia interna de las dos subescalas, compuestas por 10 ítems cada una, señalan que los ítems del 1 al 10 correspondientes al Sexismo Hostil, muestran un alfa de Cronbach de 0.83. Por otro lado, los ítems correspondientes al Sexismo Benévolo, del 11 al 20, ofrecen una coeficiente de alfa de Cronbach de 0.79.

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

Los datos descriptivos de la muestra se presentan en la Tabla 2. Se puede observar un total de 206 participantes en el estudio, siendo estos los casos válidos para el estudio, de los cuáles: 125 participantes correspondientes al Grado de Psicología, 33 participantes del Grado de Pedagogía y 43 participantes del grado de Relaciones Laborales de la Universidad de La Laguna; y en la que, el total corresponden a 143 alumnas y 43 alumnos.

Tabla 2. Datos descriptivos del estudio en relación al sexismo hostil y benévolo

Grado	Género	N	Sexismo Hostil		Sexismo Benévolo	
			Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Psicología	Femenino 106	125	1,918	,671	2,353	,769
	Masculino 19					
Pedagogía	Femenino 24	33	2,248	,964	2,106	,880
	Masculino 9					
Relaciones Laborales	Femenino 33	48	2,050	,803	2,441	,917
	Masculino 15					
Total		206	2,001	,761	2,334	,826

$F = 1,51$; $Sig. = ,089$

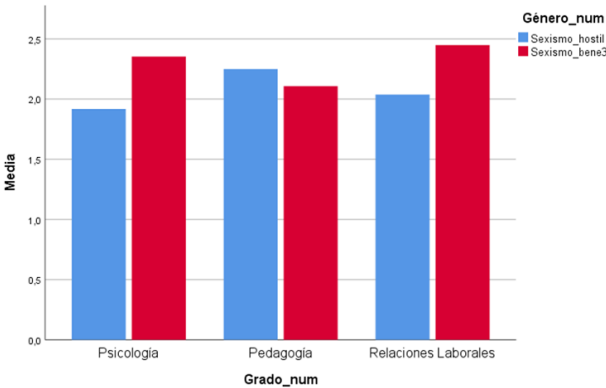
Fuente: Elaboración propia

Para estudiar si existen diferencias significativas entre los tipos de sexismo en función del Grado y/o Género; se analiza un Manova inter de dos factores Grado (3) y Género (2).

Se han observado los efectos principales de ambos factores significativos. Con respecto al Grado se obtiene ($F(4,398) = 3'861$; $p = .004$; $\eta^2 = .037$) y el Género se obtiene ($F(2,199) = 11'938$; $p < .001$; $\eta^2 = .107$).

Se establece una comparación por parejas (con ajuste Sidak). Esta comparativa, nos indica que existen diferencias significativas entre Grado Psicología y Grado Pedagogía. De forma que el alumnado de Psicología ($M = 1,918$; $DT = .671$) muestra menos sexismo hostil que el alumnado de Pedagogía ($M = 2,248$; $DT = .964$). F para comparación por pares de sexismo hostil ($F(2,200) = 3'92$; $p = .021$; $\eta^2 = .038$). Respecto al sexismo benevolente, no existen diferencias significativas en función al Grado.

Figura 1. Barra medias sexismos hostil y benévolo por Grados de Psicología, Pedagogía y Relaciones Laborales



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, el análisis realizado en la comparación por parejas, tanto en el sexismo hostil como sexismo benevolente, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. Como se observa en la Tabla 3, el sexismo benévolo es más bajo que el hostil, observándose que el sexismo benévolo, es más elevado en los participantes masculinos en general.

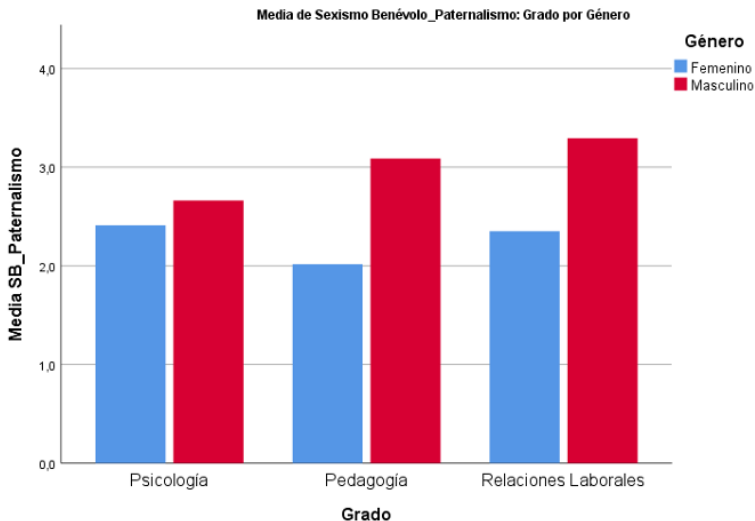
Tabla 3. Comparación de parejas en función al género

Género			Diferencias de Media	Desv. Error	Límite Inferior	Límite Superior
Sexismo Hostil	Femenino	Masculino	-,619*	,134	-,883	-,354
	Masculino	Femenino	,619*	,314	,354	,883
Sexismo Benévolo	Femenino	Masculino	-,579*	,149	-,872	-,285
	Masculino	Femenino	,579	,149	,285	,872

Fuente: Elaboración propia

Por último, respecto a las variables del sexismo benevolente y, en específico a la dimensión de paternalismo que analiza este cuestionario, podemos observar que las mujeres tienen valores significativamente menores que los hombres. Como podemos observar en la Figura 2, de barras agrupadas de medias de sexismo benevolente - paternalismo por Grado y Género.

Figura 2. Sexismo benévolo con la dimensión paternalismo respecto al género



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La comunicación inclusiva es necesaria para la formación de futuros profesionales, ya que por ley o por responsabilidad, se asume la inclusión de la persona con la que se establece la comunicación, y de esta forma, evitar barreras entre los interlocutores.

En relación a la Hipótesis 1: “El sexismo hostil es más pronunciado en los Grados de Pedagogía y Psicología que en el Grado de Relaciones Laborales”. En este estudio hemos podido observar que existen diferencias significativas entre grados, en cuanto a la variables de sexismo hostil, como es en el caso del Grado de Psicología frente al Grado de Pedagogía, presentando éste último más sexismo hostil que el primero. No se pueden ver diferencias significativas al respecto en el Grado de Relaciones Laborales. Tal vez, la vinculación con la temática y la inclusión de los contenidos en diferentes asignaturas en la carrera de Psicología puedan mostrar más cercanía y sensibilización con este tema. Aunque en los Grados de Pedagogía o en Relaciones Laborales se pueda tratar de otra forma, por ejemplo, a través del POAT (Plan de Orientación y Atención Tutorial) o de los Proyectos de Innovación Educativa.

Y, en relación a la Hipótesis 2: “Las mujeres tendrán una menor prevalencia de sexismo benévolo que los hombres”, se ha observado que, al hablar de sexismo benevolente, existen diferencias significativas entre femenino y masculino, siendo los/as estudiantes los que obtienen mayor puntuación. En este sentido, puede que se vea reflejada una mayor concienciación y sensibilización en la utilización del lenguaje igualitario entre las estudiantes femeninas. En cambio, los estudiantes masculinos no otorgan tanta importancia a su utilización. A la luz del estudio antes mencionado sobre el análisis cualitativo de esta muestra, también puede ser debido a que el alumnado no considera este tipo de comunicación inclusiva como algo necesario o incluso, a veces es considerada como algo impuesto.

Así mismo, para futuras investigaciones, habría que considerar una muestra más equitativa, en cuanto al número de alumnado de los distintos grados para que sea más representativa.

Por último, habría que considerar una revisión del instrumento, en cuanto a que los ítems puedan ajustarse a la realidad, y tal como se presenta, no reflejan las nuevas ideas, creencias o pensamientos de la actualidad.

REFERENCIAS

Díaz, M.C. y Álvarez, Y. (2024). La comunicación no sexista e inclusiva en el ámbito universitario: Estudio comparativo. En B. Berral Ortiz, J. A. Martínez Domingo, C. R. Fernández Fernández y J. J. Victoria Maldonado (Eds.), *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 1731-1742). Madrid: Dykinson.

Expósito, F., Moya, M. C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.

Fundación ANAR. (2023). *Evolución de la Violencia contra las mujeres en la infancia y adolescencia en España (2018-2022), según su propio testimonio*. Gobierno de España, Ministerio de Igualdad. Recuperado de <https://www.anar.org/fundacion-anar-presenta-un-estudio-sobre-la-evolucion-de-la-violencia-contra-las-mujeres-en-la-infancia-y-adolescencia/>

García, L. (2021). Prólogo. En *Guía de Comunicación No Sexista* (pp. 11-16). Madrid: Debate.

Garrido, M. del P., e Higuera, M. L. (2013). El papel de la mujer en el franquismo y en la democracia: análisis comparativo entre épocas. *Reidocrea*, 2, 117-121. doi: 10.30827/Digibug.27750

Gómez-Carrasco, C. J., y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. doi: 10.15359/ree.20-3.1

Guerrero, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-30. doi: 10.5209/clac.78294

Luna-Bernal, A. C. A., y Laca-Arocena, F. A. (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209. doi: 10.23913/ride.v8i15.296

Martín, M. (2020). *Mujer tenías que ser. La construcción de lo femenino a través del lenguaje*. Madrid: Catarata.

Mladinic, Saiz, Díaz, Ortega, y Oyarce. (1998). Sexismo ambivalente en estudiantes universitarios chilenos: teoría, medición y diferencias de género. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 14(1), 1-14.

Naciones Unidas. (s. f. a). *Lenguaje inclusivo en cuanto al género: Contexto y finalidad*. Recuperado de <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/index.shtml>

Naciones Unidas. (s. f. b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: La agenda para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la Lengua española: sexismo*. Recuperado de <https://dle.rae.es/sexismo>

Red CIMPI. (2024). *Red CIMPI. Redes de cooperación interuniversitarias entre las Islas Canarias y África dentro del marco de la innovación, transferencia y evaluación, aplicando metodologías colaborativas en políticas de igualdad*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://www.cimpiull.com/>

CAPÍTULO 47

INVESTIGACIONES ETNOGRÁFICAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL TERRITORIO

SANDRA FERNÁNDEZ GARCÍA, LUCÍA ECHEVARRÍA VECINO, Y
MARCELINO CASADO TEJERINA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Desde el Departamento de Antropología Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, presentamos este proyecto de innovación docente, que nace con la intención de dar solución a dos necesidades detectadas y que derivan de nuestra metodología e implantación. En primer lugar, a las posibilidades de mejora en los últimos cursos de los estudios del Grado en Antropología Social y Cultural en la UNED, en cuanto a los materiales y procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la investigación etnográfica. Así, el proyecto trata de generar herramientas adaptadas y específicas para la enseñanza a distancia de la metodología de investigación etnográfica, que permita al estudiantado ser autónomo en su proceso de aprendizaje, sin, por ello, encontrarse solo. En efecto, durante años, el profesorado del Grado viene apuntando a la posibilidad de generar nuevos materiales que guíen la realización de un primer proyecto de investigación, dado que los elementos que no se consolidan en ese momento, en ocasiones se arrastran hasta el Máster o la Tesis. Este proyecto pretende proveer dichos materiales, tanto en formato libro, como de audio y audiovisual, siguiendo una línea teórico-práctica que permita al estudiantado aprender mediante ejemplos de casos puestos en práctica. Estos materiales empíricos de aplicación son desarrollados por los propios estudiantes a lo largo de la realización de sus propios proyectos, bajo el seguimiento de los tutores y las indicaciones metodológicas del equipo docente, que guía y supervisa todo el proceso.

En segundo lugar, se trata de abordar la necesidad de vincular nuestra universidad, con sus particularidades específicas como universidad de ámbito nacional, a los territorios, a través de los Centros Asociados y el profesorado-tutor, generando un acercamiento a las problemáticas concretas de los entornos donde viven las personas que desarrollan sus actividades docentes y discentes en nuestra universidad. Ello responde a una segunda necesidad detectada: nuestra universidad es percibida en ocasiones por el alumnado como un ente distante; la cercanía entre los distintos profesores (PDI y profesorado-tutor) es tan importante como la de los estudiantes con el entorno y sus compañeros. Por ello, el proyecto trata de vincular a los tres segmentos y a las necesidades locales del entorno concreto en que se pone en

marcha el proyecto, generando un espacio propicio para la cooperación entre la localidad y la universidad.

Para ello, el proyecto plantea la realización de un trabajo en piloto sobre la asignatura de tercer curso del Grado en Antropología “Proyecto de investigación, análisis de materiales empíricos y escritura”. Esta asignatura, de carácter obligatorio, supone el primer contacto del alumnado con la investigación aplicada, permitiéndole diseñar el proyecto de investigación que llevará a cabo el curso siguiente en TFG. Por ello, resulta de gran importancia contar con una base sólida que asegure la finalización exitosa de la trayectoria formativa del estudiante. Con este fin, el proyecto pretende involucrar a toda la comunidad educativa en el entorno social para producir materiales didácticos aplicados que permitan un aprendizaje flexible y adaptado a las necesidades del alumnado.

Todo ello permite, además, establecer un marco para futuras acciones de transferencia con asociaciones y organizaciones locales, generando un espacio de enlace entre la universidad y la sociedad.

El proyecto cuenta, así, con una serie de objetivos concretos:

- Orientar la investigación del estudiantado hacia las problemáticas del territorio en que residen, generando redes entre la universidad y los tejidos asociativos de la zona.

- Elaborar una hoja de ruta para la asignatura “Proyecto de investigación, análisis de materiales empíricos y escritura” compuesta por materiales flexibles en distintos soportes (una serie de vídeos; un podcast de 3 capítulos y un documento docente), que permitan al estudiantado el aprendizaje y la consulta de los mismos en distintas situaciones, contribuyendo a las distintas formas y ritmos de aprendizaje.

- Incluir a toda la comunidad educativa en la elaboración de dichos materiales, entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma fluida y colaborativa, que permita al estudiantado aportar con su trabajo y ejemplos.

- Sentar las bases para dinámicas de trabajo más abiertas y cooperativas, que den espacio al profesorado-tutor y motiven al alumnado.

- Continuar con la propuesta del Grupo de Innovación Docente “Investigaciones en el territorio: TFG y TFM con proyección en el entorno social” (INTFGE), del que el presente proyecto forma parte, para constituir, en la biblioteca del Centro Asociado, un espacio destinado a trabajos de investigación y documentación sobre el entorno local, que sirva como base a futuras investigaciones multidisciplinares. Los TFG resultantes del proyecto se depositarán en la biblioteca una vez finalizados.

- Difundir los resultados en el entorno social, a través de jornadas, creando vinculación entre el Centro Asociado y el barrio.

Cabe señalar, por otra parte, que el proyecto se sustenta de forma principal en cuatro pilares, que constituyen sus antecedentes.

En primer lugar, se apoya en el grupo de innovación docente INTFGES (mencionado más arriba) al que pertenece. Dicho grupo viene apostando por proyectos para convertir los municipios en los que se encuentran nuestros centros asociados en territorios de investigación etnográfica preferente. Se trata de proyectos que aspiran a establecer las bases para que los estudiantes de la UNED puedan desarrollar sus investigaciones, al mismo tiempo que contribuyen al conocimiento de la realidad social de su entorno, de modo que pueda servir para que los responsables de desarrollar políticas públicas (ayuntamientos, servicios sociales, etc.) tengan elementos de juicio complementarios, basados en estudios rigurosos, dirigidos por los equipos docentes, con el apoyo de los tutores de los Centros Asociados.

En segundo lugar, se sustenta en el programa de formación permanente de posgrado en “Investigación cualitativa: Trabajo de Campo y etnografía” co-dirigido por dos miembros del profesorado y en el que participan como docentes 4 de los miembros de este proyecto. Este es un espacio de docencia establecido por convenio entre la UNED y el Instituto Madrileño de Antropología (IMA), que desarrolla y aplica herramientas de metodología de investigación etnográfica.

En tercer lugar, el proyecto se basa en la extensa experiencia en la temática de los miembros del equipo docente tanto en metodología de investigación como en pedagogías y procesos de investigación y aprendizaje colaborativo. Esta se hace visible en las actividades formativas en la UNED y otras universidades internacionales, así como en las publicaciones desarrolladas en el ámbito de la metodología de investigación. Entre las más destacadas, cabe destacar las de Díaz (1997, 2010 y 2011). El autor es profesor, junto con Sandra Fernández, de las asignaturas de Grado “Etnografía y prácticas introductorias al trabajo de campo I”; y del Máster en Antropología “Enfoques Intensivos en el proceso metodológico”. Cabe destacar también diversos trabajos en esta área de la profesora Fernández (2012 y 2025).

Finalmente, el proyecto se sustenta en la bibliografía y estudios a nivel internacional que avalan este tipo de propuesta, dado que el interés de la investigación planteada no es únicamente de carácter docente, sino que incide en las discusiones actuales de las ciencias sociales sobre el papel de la universidad como motor de cambio territorial, desde enfoques de responsabilidad social.

Nuestra hipótesis de partida es que el modelo territorial de la UNED permite de un modo privilegiado realizar investigaciones intensivas sobre problemáticas de carácter local y que la articulación por medio de los trabajos de investigación permite reforzar el arraigo de nuestros centros, a la vez que devuelve a la sociedad parte del conocimiento adquirido. Se trata por tanto de desarrollar desde los centros asociados de la UNED, a través de estos trabajos, una transferencia de conocimiento con valor social.

Estos enfoques se basan en la denominada Community Based Reseach (CBR) y el Community Based Learning (CBL) partiendo de la orientación a la comunidad y al territorio que propone el aprendizaje-servicio, enfocándose en este caso en la vertiente investigadora, como apuntan García-Gutiérrez et al. (2017). En este sentido, si atendemos a la bibliografía internacional, se puede constatar el interés creciente que recibe este enfoque, tanto teóricamente como en su puesta en marcha en Universidades y Colleges (Dallimore et al., 2010; Munck; MacIlrath y Hall, 2014; Taylor, 2011; Vukotich, Cousins, y Stebbins, 2014). La CBL aborda un tipo de investigación social aplicada que se orienta a las necesidades y la mejora de las comunidades a través de la implicación comunitaria, la integración y la acción ciudadana, en relación con la justicia social (Farnworth, 2010). Se considera una forma del Aprendizaje Servicio que acentúa la investigación en el ámbito académico (Chapdelaine y Chapman, 1999), convirtiéndose así en una importante vía de innovación docente en diversas disciplinas (véase Lewis y Niesenbaum, 2005)

MÉTODO

El proyecto se ha desarrollado en tres fases:

1) una fase de preparación en que los participantes pertenecientes a los tres colectivos de la universidad (profesorado PDI, tutores y alumnado) se constituyeron como equipo de trabajo y desarrollaron una serie de labores previas para poner en marcha la fase de desarrollo: contacto con distintas asociaciones; preparación preliminar de los materiales de trabajo; coordinación con el Centro Asociado

2) una fase de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los parámetros que se detallarán a continuación

3) una fase de evaluación y difusión de los resultados que esperamos se concrete en un proyecto posterior que dé continuidad a este de cara al TFG.

Actividades realizadas en la fase 1

La coordinadora contactó con el profesorado-tutor al inicio de curso para contar con su cercanía con los estudiantes, de cara a la posibilidad de su participación en el Proyecto. Durante el primer cuatrimestre, el profesorado tutor contactó con asociaciones de la zona y la coordinadora trabajó con el centro Asociado y el Instituto madrileño de Antropología (IMA) en el establecimiento de problemáticas de carácter social que puedan ser abordadas desde la antropología, para aplicar las técnicas en la contribución con el entorno sociomaterial. En una primera reunión entre la coordinación y el profesorado-tutor, se acordaron las problemáticas y entidades que se propondrían al alumnado para vincularlos con sus trabajos.

Simultáneamente, el equipo docente compiló y produjo los materiales docentes proporcionados al profesorado-tutor para un primer trabajo en equipo a nivel teórico.

Finalmente, se contactó con los/as estudiantes para una reunión previa en que se les explicaron los objetivos, metodología y evaluación en el proceso de trabajo a desarrollar. Se diseñaron asimismo los indicadores y procesos de evaluación.

Actividades realizadas en la fase 2

Tras establecer una temática para cada estudiante, cada uno/a tuvo una primera reunión con su tutor/a de orientación teórica, empírica y vinculada al entorno. Además, cada una de las tutoras hizo un seguimiento mensual de los proyectos asignados (máximo dos por tutora), a través de reuniones personalizadas, llamadas y/o videollamadas y lectura y devolución constante a través del correo electrónico.

A lo largo del cuatrimestre, se llevaron a cabo tres clases presenciales impartidas por un miembro del equipo docente y tres sesiones-taller en las que participaron tanto PDI, como tutores y el estudiantado. Estas sesiones teóricas se llevaron a cabo en el Centro Asociado y fueron grabadas para ser empleadas como materiales docentes, en la elaboración del material audiovisual (vídeo y podcast).

Cada una de las clases se centró en una de las fases de diseño de una investigación etnográfica (problematización; especificación; metodología), tras las que las estudiantes fueron aplicando las explicaciones para desarrollar su proyecto de investigación. Posteriormente a cada clase, se hizo un taller en que cada estudiante expuso sus avances y se trabajaba sobre cada proyecto en gran grupo, de manera aplicada y colaborativa sobre los ejercicios del estudiantado.

Actividades realizadas en la fase 3

En el mes de mayo, los/as estudiantes, bajo la supervisión de sus directores y del profesorado-tutor, concluyeron sus ejercicios. Estos ejercicios fueron expuestos durante el mes de junio. Se llevaron a cabo los procesos de evaluación de los proyectos y se pusieron en común los resultados de los indicadores establecidos para la evaluación del proyecto de innovación. El equipo docente ordenó y editó el material de cara a su difusión y publicación como material docente en la elaboración de una Guía multimedia. En el momento actual, dichos materiales están en manos de la unidad de Contenidos Digitales de la universidad, para una fase final de edición y para su posterior publicación online e incorporación a la bibliografía complementaria de la asignatura “Proyecto de investigación, análisis de materiales empíricos y escritura”. Dentro de esta fase, ha quedado pendiente el trabajo de exposición de resultados, que podrá hacerse tras el desarrollo de las investigaciones en la asignatura de TFG.

Finalmente, cabe señalar que la evaluación del impacto del proyecto se realiza de acuerdo a los siguientes indicadores:

1. Número y calidad de los diseños de proyecto de investigación entregados de un total de 6 alumnos/as participantes.

2. Grado de participación e implicación de los estudiantes y del profesorado-tutor.

3. Grado de satisfacción del alumnado a través de cuestionarios, con ítems relativos a contenidos, objetivos y metodología. Se evaluaron la adecuación de los tiempos y la duración del proyecto, la adecuación del proyecto a la asignatura en la que se enmarca, la calidad de la formación impartida por el profesorado, la dinámica de aprendizaje, la información recibida sobre el funcionamiento del proyecto, la calidad de los materiales, los contenidos, las explicaciones proporcionadas por el conjunto de docentes y el interés de las asociaciones seleccionadas para la realización del proyecto.

4. Evaluación cualitativa con el profesorado y con el profesorado-tutor.

5. Número de entradas y descargas de la guía; reproducciones de los clips de vídeo y de los podcasts.

RESULTADOS

Con respecto al número y calidad de trabajos entregados: cabe descartar que el 100% del alumnado participante entregó sus trabajos finales. Se trata de un resultado significativo, pues la asignatura “Proyecto de investigación, análisis de materiales empíricos y escritura” en la que se ha desarrollado el trabajo, cuenta con un alto índice de estudiantes no presentados, dada la complejidad del proceso que se emprende en dicha asignatura.

En cuanto a la calidad de dichos trabajos, se han comparado las calificaciones obtenidas por los estudiantes participantes en el proyecto con las del resto de estudiantes de la asignatura de los mismos docentes (PDI). Se ha confirmado que hay una mejoría clara con respecto a la calificación general del curso, reflejo del trabajo realizado. Las calificaciones de los/as participantes han sido las siguientes:

- Estudiante 1: 10 (Matrícula de Honor)
- Estudiante 2: 10 (Matrícula de honor)
- Estudiante 3: 9 (Sobresaliente)
- Estudiante 4: 9 (Sobresaliente)
- Estudiante 5: 9 (Sobresaliente)
- Estudiante 6: 7 (Notable)

Dados los resultados señalados, se considera el proyecto un éxito a nivel pedagógico y de trabajo docente entre PDI y profesorado-tutor.

2. La asistencia de los/as estudiantes fue del 100% de las sesiones programadas (clases y talleres). La participación en los procesos colectivos fue asimismo sumamente significativa; se produjo una dinámica constante de implicación mutua y trabajo colaborativo.

En cuanto al profesorado-tutor, si bien su asistencia a la totalidad de las clases y talleres no estaba prevista, asistió también, por decisión propia, al 100% de las sesiones. Ello derivó en una enorme riqueza de aportaciones y feedback para el alumnado, y contribuyó sustancialmente al enriquecimiento de la discusión conjunta.

3. En la evaluación realizada a través de cuestionarios (ver indicador 3, más arriba), la media de evaluación ha sido de 9,6 sobre 10. Para mayor detalle véase tabla 1 en relación de objetivos y contenidos y tabla 2 en relación a la metodología. Además, resultado de los campos abiertos de los cuestionarios aparecía como central el papel que el proyecto ha cumplido en términos de apoyo emocional y acompañamiento constante en un proceso que normalmente resulta duro para el estudiantado; aparecía asimismo la percepción de cercanía que los estudiantes han tenido; se destacaba la riqueza del diálogo entre el estudiantado y un equipo de 8 investigadores con diversas y sólidas trayectorias de investigación; la flexibilidad del equipo docente y la riqueza que supone el acompañamiento doble (un tutor/a por estudiante y un miembro del equipo docente- PDI); y la posibilidad de generar redes de relación con otros estudiantes (algo que, debido a las peculiaridades del modelo no presencial de la UNED, es visto especialmente como un aspecto diferencial). Como aspectos mejorables, se señalaban ciertos problemas de desajuste entre los ritmos del proyecto y la asignatura. Algunos participantes señalaban, asimismo, que el proyecto era muy demandante en términos de tiempo y carga de trabajo.

4. En la sesión de evaluación cualitativa de los docentes, se ha valorado el desarrollo de manera extremadamente positiva. El equipo docente señala, como aspectos diferenciales clave del proyecto, la presencialidad, la dinámica colaborativa y la percepción de intercambio y trabajo compartido.

Se valoraron asimismo los materiales, y hubo consenso en el equipo de docentes y profesorado tutor en aspectos como la claridad, la buena organización y la riqueza conceptual.

Con respecto al funcionamiento del equipo, se valoró la buena coordinación y el reparto de funciones entre el profesorado tutor y el PDI, así como la posibilidad de establecer una colaboración horizontal. El profesorado tutor se sintió adecuadamente reconocido y valorado, y el PDI acompañado y apoyado.

5. Dado que los materiales están en fase final de edición y aún no han sido publicados, no ha sido posible la evaluación de las entradas y descargas de la guía, reproducciones de las videoclases y de los podcasts.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las aportaciones del proyecto son múltiples y pueden sintetizarse de la manera siguiente.

En relación a los objetivos planteados, cabe señalar que el funcionamiento del proyecto ha sido óptimo. Se ha logrado la participación e implicación de todo el equipo y del estudiantado con vistas a realizar 6 trabajos de investigación orientadas a problemáticas locales. Se trata de un avance significativo y pionero en la generación de red entre universidad y tejido asociativo local.

Se ha logrado establecer una hoja de ruta que, en el futuro, seguirá orientando una asignatura compleja como es “Proyecto de investigación, análisis de materiales empíricos y escritura” que, hasta el momento, presentaba un alto grado de abandono. Los materiales estarán disponibles en breve para la consulta y, dada la dinámica de trabajo del proyecto y las valoraciones realizadas por los participantes, sin duda supondrán un gran apoyo para los futuros/as estudiantes de la asignatura, que podrán ir consultado dichos materiales en distintas situaciones y fases de sus propios procesos de investigación, con sus propios ritmos y dinámicas.

Cabe asimismo apuntar que se ha logrado la implicación de distintos agentes de la comunidad educativa, profesorado y estudiantado, con sus respectivos aportes diferenciales, en la elaboración de los materiales y en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, con una fluidez, espíritu de equipo y colaboración que ha superado, incluso, las expectativas iniciales. Confiamos, así, que esta experiencia de horizontalidad y cooperación, que proporcionan al profesorado-tutor de la UNED nuevos espacios y posibilidades docentes y son duda resultan motivadoras para el alumnado, puedan constituir una base para seguir profundizando en estas dinámicas de trabajo, abiertas, flexibles y colaborativas.

Además, es importante señalar que el proyecto sin duda va a permitir optimizar el proceso de diseño de los proyectos de investigación, con vistas a poner en práctica dichos procesos de forma pautada en el futuro: la guía multimedia de recursos para la investigación territorial puede ser un primer documento fuente al que se recurra en primera instancia para conocer por dónde empezar en un diseño de investigación y a quién dirigirse dentro de los cuerpos docentes (PDI/profesorado-tutor).

Hemos comprobado, además, que el proyecto aumenta sin duda la motivación de los estudiantes hacia la realización de proyectos de investigación con relevancia territorial, gracias al estímulo de la difusión de investigaciones previas de compañeros/as así como de la colaboración en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe también señalar que el proyecto permite visibilizar las investigaciones realizadas por la UNED en el ámbito local de cara a orientar políticas públicas y posicionar a nuestra universidad en el ámbito del servicio público comunitario. Y

además, en relación con esto último, cabe señalar que supone fomentar el desarrollo de competencias genéricas según el mapa de competencias de la UNED; especialmente, el compromiso cívico de los estudiantes con sus comunidades. Asimismo, el proyecto significa un fomento del arraigo territorial de los centros asociados, convirtiéndolos en centros de referencia para las investigaciones municipales, aumentando de este modo su visibilidad.

El proyecto supone también una potenciación de las acciones colaborativas entre equipos docentes, profesores tutores, estudiantes mentores y personal de la administración de los centros asociados en el interés común de presentar a la UNED ante la sociedad.

Finalmente, cabe señalar que el proyecto podría replicarse y ponerse en práctica en casi cualquier ámbito de investigación, poniendo así en relación a la universidad con empresas y/o asociaciones de su entorno. Podría continuarse trabajando con el mismo grupo en la asignatura siguiente donde el proyecto se desarrolla, es decir, el Trabajo Final de Grado. Pero también podría repetirse la experiencia como situación de aprendizaje, quedando los profesores-tutores al cargo de ello, una vez que cuentan con los materiales y la metodología con la que ya se ha trabajado. En este caso, se tratarían de solventar los pequeños desajustes señalados entre las temporalidades del proyecto y las de la asignatura, así como ajustar los tiempos y la carga de trabajo del alumnado.

En definitiva, en los sentidos señalados, consideramos que el proyecto supone un aporte sustancial y significativo en relación a los objetivos que plantea, pero también en relación a su replicabilidad.

REFERENCIAS

- Chapdelaine, A., y Chapman, B. (1999). Using community-based research projects to teach research methods. *Teaching of Psychology*, 26(2), 101-105.
- Dallimore, E., Rochefort, D. A., y Simonelli, K. (2010). Community-based learning and research. *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 15-22.
- Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo*. Madrid: UNED.
- Farnworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1481-1489.
- Fernández, S. (2012). El reparto de la agencia como clave para el análisis de contextos relacionales complejos, una propuesta metodológica. *Revista de Antropología Experimental*, 12, 1-25.
- Fernández, S. (2025). *Teoría y práctica de la investigación etnográfica. Una propuesta metodológica*. Madrid: Trotta. [En prensa]
- García-Gutiérrez, J., Fernández-Martín, F. J., y Arco-Tirado, J. L. (2017). Investigación basada en la comunidad y aprendizaje servicio. Posibilidades y perspectivas para la

universidad española. En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado, y F. J. Fernández-Martín (Eds.), *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio* (pp. 155-174). Universidad de Granada.

Lewis, T., y Niesenbaum, R. (2005). Extending the stay: Using community-based research and service learning to enhance short-term study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 9, 251-264.

Munck, R., McIlrath, L., y Hall, B. (2014). *Higher education and community-based research: Creating a global vision*. London: Palgrave.

Taylor, K. (2011). A pedagogy of blending theory with community-based research. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 119-127.

Vukotich, C., Cousins, J., y Stebbins, S. (2014). Building sustainable research engagements: Lessons learned from research with schools. *Journal of Research Practice*, 10(1), 1-15.

CAPÍTULO 48

TRABAJO SOCIAL EN ENTORNOS DE EMPRESA

ESTHER RAYA DIEZ
Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social es definido por los organismos internacionales de la profesión como una “práctica y disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión y el fortalecimiento y la liberación de las personas” (FITS y IASSW, 2014, p. 1). Se caracteriza por su aproximación holística e interdisciplinar a la realidad social, a partir del reconocimiento de los factores históricos, socioeconómicos, culturales, geográficos, políticos y personales que están interconectados y sirven como oportunidades y/o barreras para el bienestar y el desarrollo humano (FITS y IASSW, 2014). Cuenta en su acervo con conocimiento y experiencia para el desarrollo del bienestar de las personas en diferentes entornos.

En España, la figura del Trabajo Social como puerta de entrada al sistema de servicios sociales y como profesional de referencia de dicho sistema, ha eclipsado su presencia en otros ámbitos de intervención y sistemas de protección. Si bien está presente en todos los ámbitos del bienestar (Raya, Cuesta, y Carbonero, 2022) es notable la influencia del Trabajo Social sanitario (Aguilló y Martín, 2020; Reinaldos y Abdelkader, 2024) y el papel del Trabajo Social en Justicia (Dorado, 2020; Rivera, 2020), también en el sistema educativo (Matus, Cornejo, y López, 2021; Merino e Ibañez, 2020). Asimismo, el Trabajo Social está presente en diferentes organizaciones como son las mutuas (Chávez, Morilla, y Abascal, 2021), centros especiales de empleo (Dueñas, 2022). También en sindicatos, empresas de inserción o en la prestación de servicios a empresas (Raya, Cuesta, y Carbonero, 2024). Y junto a todo ello, es menos conocido el espacio profesional profesional para el emprendimiento y la práctica desde el ejercicio libre (Barraco, 2018; Moneo, 2020). Sin embargo, en 2015 se creó ATSEL Asociación Nacional de Trabajo Social en Ejercicio Libre, que cuenta con más de cien socios en toda España. En su página web ofrece información de los servicios para mejorar el bienestar de las personas y las organizaciones.

El denominador común a todos estos espacios de desarrollo profesional consiste en aportar valor en la respuesta a las necesidades sociales de las personas en uno de los contextos en los que se desenvuelve su vida, como es el laboral. Puesto que allá donde hay personas se necesita Trabajo Social. Además, hay que tener en cuenta la especificidad del capital humano:

“Las máquinas no necesitan creer en su trabajo para hacerlo bien; nunca se sienten deprimidas, culpables o incompetentes; no sienten celos ni envidia de los logros de otras máquinas y no son competitivas. No necesitan estar motivadas para trabajar al máximo.” (Kadushin, 1992, p. 227)

Las personas, como valor esencial de cualquier organización requieren de atención. Al igual que las empresas invierten en el mantenimiento de las máquinas, es preciso invertir en el cuidado de las personas que trabajan en la organización, las que hacen posible el logro de los objetivos y la generación de beneficios. Y eso implica poner en marcha programas de bienestar laboral. Los motivos para hacerlo pueden ser el cumplimiento de los Principios del Pacto Mundial; garantizar entornos saludables; o desarrollar las dimensiones internas o externas de la RSC. O simplemente, para garantizar la sostenibilidad, rentabilidad y supervivencia de la empresa. El Trabajo Social aporta su conocimiento al servicio de las empresas porque somos especialistas en mejorar el bienestar de las personas y las organizaciones, como afirmaban desde ATSEL en su página web (ATSEL, 2022).

Desde sus orígenes el Trabajo Social se ha caracterizado por ser una disciplina de innovación, para dar respuesta a los problemas sociales surgidos con el desarrollo industrial (Díaz, 2022; Verde, 2022). Como profesión basada en los valores de justicia social y en los derechos humanos, su quehacer es clave en todos los ámbitos del bienestar. Y, también en los entornos organizacionales, es decir, empresas de cualquier sector.

Al igual que las empresas invierten en el mantenimiento de las máquinas, es preciso invertir en el cuidado de las personas que trabajan en la organización, las que hacen posible el logro de los objetivos y la generación de beneficios. Y eso implica poner en marcha programas de bienestar laboral. Los motivos para hacerlo pueden ser el cumplimiento de los Principios del Pacto Mundial; garantizar entornos saludables; o desarrollar las dimensiones internas o externas de la RSC. O, simplemente, para garantizar la sostenibilidad, rentabilidad y supervivencia de la empresa.

En este trabajo se presentan los resultados del proyecto de innovación docente desarrollado en el curso 2023/24 en la Universidad de La Rioja, que tiene como objetivo ampliar el conocimiento de los y las estudiantes sobre los espacios profesionales del Trabajo Social en contextos de empresa. En los estudios de grado en esta universidad se lleva impartiendo la asignatura Trabajo en Empresa como optativa de cuarto curso con 6 ECTS desde el curso 2012/13; en el curso 2024/25 se han actualizado los contenidos, y se imparte bajo la denominación Trabajo social en entornos de emprendimiento, empresa e innovación. Con este proyecto que se presente en este trabajo, se plantea una acción formativa dirigida a estudiantes de últimos cursos y egresados interesados en la temática.

Para el cumplimiento del objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

- a) Comprender la vinculación entre el Trabajo Social y el Pacto Mundial de Derechos Humanos en las Empresas
- b) Conocer las aportaciones del Trabajo Social al desarrollo de Entornos Laborales Saludables
- c) Identificar programas y servicios de Trabajo Social en la realización de planes de Responsabilidad Social Corporativa.

Se han seleccionado tres aspectos relevantes en el desarrollo organizacional donde las competencias profesionales del Trabajo Social pueden aportar valor añadido al desempeño de la actividad empresarial. Se requiere que ambas partes (profesionales de Trabajo Social y responsables empresariales) conozcan y reconozcan ese valor. Este proyecto se orienta a la formación de profesionales de Trabajo Social como paso previo para el desarrollo de proyectos de emprendimiento e innovación en la prestación de servicios de atención social, bien sea desde el ejercicio libre, desde la creación de empresas de servicios o bien sea desempeñando el rol de Trabajo Social de Empresa.

El proyecto se ofrecerá como actividad de formación continua de la Universidad de La Rioja y se buscará el apoyo del Colegio Oficial de Trabajo Social, y a través del mismo del Consejo General de Trabajo Social, con el fin de dar difusión a la oferta formativa.

MÉTODO

El curso de formación se desarrollará de forma online. Contará con tres módulos formativos, uno por cada temática señalada (Pacto Mundial de Derechos Humanos; Entornos laborales saludables y Responsabilidad Social Corporativa). Cada módulo se compone de una breve introducción, objetivos y resultados esperados, actividades de autoaprendizaje y entregable para la evaluación. El desarrollo del curso se puede realizar de forma modular, empezando por cualquiera de las temáticas. Cada módulo se certificará de forma independiente, una vez superadas las actividades. Quienes finalizan los tres módulos en un periodo de tiempo previamente estimado, obtendrán la certificación académica correspondiente, dentro del programa de formación continua.

RESULTADOS

En este apartado se presenta cada módulo y las actividades de aprendizaje y evaluación propuestos para cada uno de los módulos. En primer lugar se ofrece una introducción donde se describe el contenido principal de la temática y su interés para el Trabajo Social. Posteriormente, se presenta una ficha sintética del módulo donde se

recogen los objetivos y resultados de aprendizaje, las actividades de autoaprendizaje y los entregables a realizar en cada módulo para la evaluación por parte del equipo docente.

Módulo 1: Pacto mundial de la ONU y los diez principios universales

Las empresas son uno de los actores clave para el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030. Por ello, la ONU creó el Pacto Mundial. Se trata de un llamamiento a las empresas en favor de la sostenibilidad corporativa, que busca promover que las empresas alineen sus estrategias y operaciones en Diez Principios Universales. Estos principios abordan cuestiones de derechos humanos, normas laborales, medioambiente y lucha contra la corrupción.

En España, se cumplen veinte años del Pacto Mundial, y se observa como las empresas valoran positivamente esta iniciativa (Pacto Mundial. Red española, 2024).

En un contexto global las empresas enfrentan grandes desafíos en materia de derechos humanos, que implican procesos de gestión de la diversidad, trabajo con los entornos locales, fortalecimiento de las relaciones interpersonales, desarrollo de programas de igualdad, etc. son solo algunos ejemplos donde la figura profesional de Trabajo Social cuenta con experiencia y conocimientos adecuados para dar respuesta a los aspectos sociales de tales desafíos.

Ficha del módulo 1:

Tabla 1. Ficha del módulo 1

Título	Pacto Mundial de las Naciones Unidas
Objetivos de aprendizaje	Conocer el Pacto Mundial como instrumento integral de abordaje de la sostenibilidad empresarial Identificar espacios de intervención desde el Trabajo Social en la promoción de la sostenibilidad empresarial
Resultados esperados	Es capaz de identificar los principales agentes en el desarrollo del Pacto Mundial Conoce los Diez Principios Universales y sus implicaciones para el tejido empresarial Identifica los recursos disponibles para la aplicación de los principios en empresas de su entorno
Actividades de autoaprendizaje	Explorar las siguientes páginas web: https://unglobalcompact.org/about https://www.pactomundial.org/ https://www.pactomundial.org/que-puedes-hacer-tu/diez-principios/ Leer los siguientes documentos: Pacto Mundial. Red española (2024) El liderazgo de las empresas del Pacto Mundial de la ONU España https://info.pactomundial.org/liderazgo-empresas-pacto-mundial-onu Pacto Mundial. Red española (2024) Implantación de la Agenda 2030 en las empresas españolas https://www.pactomundial.org/biblioteca/implantacion-agenda-2030-ods-desarrollo-sostenible-2024/
Actividades de evaluación	Elabora una disertación de 3000 palabras, respondiendo a las siguientes cuestiones: Qué es el Pacto Mundial Por qué es importante su desarrollo Quiénes están implicados Qué vinculación existe entre los Diez Principios y el Trabajo Social Qué papel puede desarrollar el Trabajo Social en la promoción de la sostenibilidad empresarial Qué recursos existen y cómo lo aplicarías en una empresa de tu entorno
Tiempo estimado	50 horas, 2 ECTS

Módulo 2: Entornos laborales saludables

El concepto de salud en el ámbito laboral se ha ido ampliando. Actualmente la OMS define como entorno laboral saludable:

En el que los trabajadores y los jefes colaboran en un proceso de mejora continua para promover y proteger la salud, seguridad y bienestar de los trabajadores y la sustentabilidad del ambiente de trabajo (OMS, 2010)

Desde este enfoque la Salud es más que el aspecto físico e incluye la dimensión de bienestar psicosocial, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Modelo de Entorno Laboral Saludable de la OMS.



Fuente: OMS (2010, p. 4)

Los riesgos psicosociales incluyen elementos relacionados con la comunicación interpersonal, conflictos de rol, o dificultades de conciliación laboral y familiar. En todos ellos, el Trabajo Social ha desarrollado herramientas de escucha, apoyo y acompañamiento; y de gestión de programas y servicios orientados al bienestar de las personas. Además, cuenta con la capacidad de organización y gestión a través de la metodología del marco lógico del ciclo de proyecto, para apoyar a la organización en la implementación, desarrollo y evaluación del modelo.

Ficha del módulo 2:

Tabla 2. Ficha del módulo 2

Objetivos de aprendizaje	Entornos laborales saludables
Resultados esperados	Conocer los elementos significativos de los cuatro aspectos relacionados con el concepto de entorno laboral saludable Identificar los puntos críticos desde el punto de vista de salud psicosocial que afectan al bienestar de la persona y su desempeño laboral Reconocer las aportaciones del Trabajo Social en el desarrollo de entornos laborales saludables
Actividades de autoaprendizaje	Explorar la siguiente página web: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers%27-health Leer los siguientes documentos: Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS. Guía práctica para implantar un programa de promoción de la salud en el trabajo de las organizaciones Buscar ejemplos de entornos laborales saludables en internet
Actividades de evaluación	Elabora una propuesta de programa de prevención de riesgos psicosociales para una empresa de tu entorno. En la propuesta se debe incluir los siguientes apartados: Concepto de salud laboral inherente a la propuesta Agentes implicados en el diseño y desarrollo de la propuesta Principales riesgos psicosociales previsibles en la empresa Líneas de acción a desarrollar para la prevención
Tiempo estimado	50 horas, 2 ECTS

Módulo 3. Responsabilidad social corporativa

El Observatorio de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) la define como una forma de dirigir las empresas “que se caracteriza por tener en cuenta los impactos que todos los aspectos de sus actividades genera sobre sus clientes, empleados, accionistas, comunidades locales, medioambiente y sobre la sociedad en general” (Observatorio RSC, 2024, p. 4). LA RSC, además del cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, implica “la integración voluntaria en su gobierno y gestión, en su estrategia, políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medio ambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones. (Foro de expertos en RSE, 2007, p. 7).

Se trata de un concepto globalizador con tres grandes áreas temáticas interrelacionadas la económica, la social y la medioambiental. Si es social, el Trabajo Social tiene mucho que decir. El carácter holístico e interdisciplinar de los estudios de Trabajo Social con conocimientos de derecho, psicología, sociología e intervención social le proporcionan las competencias para el desarrollo de programas y servicios tanto en la dimensión interna como la externa de la RSC.

Ficha del módulo 3:

Tabla 2. Ficha del módulo 3

Objetivos de aprendizaje	RSC y Trabajo social
Resultados esperados	Conocer el concepto de RSC y su vinculación con Trabajo Social Identificar espacios de intervención del Trabajo Social en el desarrollo de programas y actuaciones de RSC
Actividades de autoaprendizaje	Explorar las siguientes páginas web: https://observatoriorsc.org/ https://www.mites.gob.es/es/rse/index.htm Leer los siguientes documentos: Raya-Diez, E. (2016) Trabajo social y responsabilidad social corporativa: aportaciones y reciprocidades, en Guardiola, N. Giner, C.A. y Meseguer, V. (dir.) Empresas, Derechos Humanos y RSC: Una mirada desde las ciencias sociales y jurídicas, Ed. Thomson Reuters, pag. 233-243 Visionar el siguiente video Hernández, A. (2021) El Trabajo Social en la dimensión interna de la RSC, en I Foro de Conocimiento de Empresa y Derechos Humanos, https://youtu.be/cUoj7cIQNOQ?t=8834 Buscar ejemplos de RSC empresarial en internet
Actividades de evaluación	Elabora un documento de justificación del interés para desarrollar una nueva línea de trabajo en tu organización que tenga en cuenta la RSC. Elige uno de los siguientes supuestos para desarrollar la actividad: Prestación de servicios para la gestión de la RSC de otras empresas Desarrollo de actividades de la propia entidad implicando a entidades del sector a través de su RSC Desarrollar la RSC de la propia organización En la justificación se debe incluir una definición del concepto de RSC, los aspectos organizativos en los que incidirá la propuesta y el papel del Trabajo Social en el desarrollo de la misma. Extensión máxima 3000 palabras.
Tiempo estimado	50 horas, 2 ETCS

CONCLUSIONES

Las empresas son un actor esencial en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el respeto de los derechos humanos. El Trabajo Social es una disciplina con conocimientos y experiencia para apoyar a las empresas en el cumplimiento de los principios del Pacto Mundial de Naciones Unidas para los derechos humanos en el sector empresarial.

Además, las empresas necesitan contar con personas motivados para el desempeño de su actividad laboral y garantizar entornos laborales saludables. En este contexto la figura profesional de Trabajo Social aporta una visión holística orientada a la prevención de riesgos psicosociales.

La responsabilidad social corporativa es un instrumento a través del cual las empresas gestionan los impactos de su actividad. El Trabajo Social cuenta con programas y servicios para el desarrollo de la RSC tanto a nivel interno como externo.

Estos tres elementos están presentes en la formación de grado en algunas universidades españolas, como la Universidad de La Rioja. Si bien, se requiere mayor formación dado que, en el caso de España, la salida laboral preferente de los titulados

en esta disciplina se ha orientado al ámbito público, principalmente los servicios sociales de primer y segundo nivel. En este trabajo se ha presentado una propuesta de formación complementaria dirigida a egresados y profesionales que desean ampliar sus conocimientos en este campo de intervención. Con esta formación se busca ampliar las posibilidades de inserción laboral y ofrecer servicios de bienestar integral para las empresas.

REFERENCIAS

- Aguilló, A. y Martín, L. (2020). Intervención del Trabajo Social sanitario ante los determinantes de la salud. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 63, 130-149.
- Barranco, P. (2018). *Emprendimiento en trabajo social* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=264046>.
- Chávez, A., Morilla, A., y Abascal, B. (2021). Presentes en el ámbito social sanitario: Trabajadoras sociales en mutuas. *Transformación: Revista de Trabajo Social de Sevilla*, 5, 7-10.
- Díaz, H.L. (2022). Origen y desarrollo de la profesión de Trabajo Social en los Estados Unidos de América. En F. J. García (Coord.), *Orígenes y desarrollo del trabajo social: trayectoria de una profesión* (pp. 377-392). Universitas: Madrid.
- Dorado, A. (2020). *Trabajo Social y Justicia*. Tirant Humanidades: Valencia.
- Dueñas, C. (2022). Nuevas tecnologías, centros especiales de empleo y trabajo social en el aprendizaje experiencial para la inclusión laboral de las personas con discapacidad: el caso de Fundación ONCE e Ilunion Hotels. En S. Escobar, M. Millán, y L. Domínguez (Dir.), *La investigación sobre nuevas estrategias de aprendizaje* (pp. 93-120). Dykinson: Madrid.
- FITS e IASSW. (2014). *Global Definition of Social Work*. Recuperado de <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>.
- Hernández, A. (2021). El Trabajo Social en la dimensión interna de la RSC. En *I Foro de Conocimiento de Empresa y Derechos Humanos*. Recuperado de <https://youtu.be/cUoj7cIQNOQ?t=8834>.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Moneo, B. (2020). *El ejercicio libre del Trabajo Social en España: una vía de emprendimiento para una profesión con futuro* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=286634>.
- OMS. (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS: contextualización, prácticas y literatura de apoyo*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44466/9789243500249_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Pacto Mundial. Red española. (2024). *El liderazgo de las empresas del Pacto Mundial de la ONU España*. Recuperado de <https://info.pactomundial.org/liderazgo-empresas-pacto-mundial-onu>.
- Raya, E. (2014). Trabajo Social y responsabilidad social corporativa: aportaciones y reciprocidades. En G. Guardiola, G. Meseguer, y J. Avilés (Coords.), *Empresa, Derechos Humanos y RSC: una mirada holística desde las Ciencias Sociales y Jurídicas* (pp. 233-243). Thomson Reuters.

Raya, E., Carbonero, D., y Cuesta, A.B. (2022). Trabajo Social y Bienestar: concepto y ámbitos de intervención. En F. J. García (Coord.), *Orígenes y desarrollo del trabajo social: trayectoria de una profesión* (pp. 197-220). Universitas: Madrid.

Raya, E., Carbonero, D., y Cuesta, A.B. (2024). Relación público-privada en la prestación de Servicios Sociales. En J. Garcés, A. Arias, y R. M. Díez (Coords.), *Tratado General de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social* (Vol. 2, Tomo 2, pp. 1157-1186). Tirant Lo Blanch: Valencia.

Reinaldos, C. y Bilal, M. (2024). Trabajo social sanitario, catálogo de prestaciones y cartera de servicios desde la Unidad de Trabajo Social Sanitario de atención especializada: una experiencia desde el Hospital de Barcelona. *Agathos: Atención sociosanitaria y bienestar*, 24(1), 4-13.

Rivera, J. (2020). Trabajo Social en el ámbito de la justicia. En A. Dorado (Ed.), *Trabajo Social y Justicia* (pp. 31-41). Tirant Humanidades: Valencia.

The UN Global Compact and Accenture Strategy. (2018). *Transforming Partnerships for the SDGs*. Recuperado de <https://www.unglobalcompact.org/library/5614>.

Verde, C. (2022). Revisitando los orígenes del trabajo social: Richmond frente a Addams. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 80(156), 81-110.

CAPÍTULO 49

IMPACTO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA: EXPLORANDO LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

SARA BERMEJO OLIVAS, NOELIA GONZALO HEVIA, Y FABIOLA GÓMEZ-JORGE
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión

En el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), durante la última década la innovación docente se ha consolidado como uno de los ejes centrales en la reforma educativa universitaria, estando ante un verdadero cambio de paradigma que responde a la necesidad de preparar a los estudiantes no solo en términos de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades clave para su desempeño profesional en la sociedad del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la adaptabilidad (Laurillard, 2013). En este contexto, las metodologías docentes innovadoras buscan transformar el rol del estudiante de receptor pasivo a participante activo, involucrándolo más directamente en el proceso de aprendizaje (Freeman et al., 2014; Mirete, 2020).

Las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento por parte del profesor a través de clases magistrales, han sido objeto de crítica por su incapacidad para promover un aprendizaje significativo que fomente la capacidad de pensamiento independiente, lo que incide negativamente en su motivación para aprender (Fernández-Antolin, del Río y González-Lezcano, 2021; Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021). Los estudiantes pueden adquirir información, pero no necesariamente desarrollan las habilidades requeridas para aplicar ese conocimiento en situaciones complejas o reales (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). En contraste, estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la clase invertida o la gamificación, están diseñadas para involucrar a los estudiantes en actividades que promuevan la reflexión, el análisis y la resolución efectiva de problemas (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2023) y convertirlos en parte activa de la construcción de sus propios conocimientos y habilidades (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Además, estas metodologías también responden a los avances tecnológicos y proporcionan nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje a través de entornos digitales y herramientas colaborativas.

El cambio hacia el uso de metodologías innovadoras presenta importantes desafíos y su implantación se enfrenta a múltiples resistencias (Jacobson y Cole, 2020;

Martínez, Sánchez, Pina, y Correa, 2012). Aunque teóricamente se reconoce su potencial para mejorar el rendimiento académico y fomentar un aprendizaje más profundo, los estudiantes a menudo experimentan dificultades para adaptarse a nuevas estrategias de enseñanza, especialmente cuando han estado acostumbrados a métodos tradicionales basados en la memorización y la repetición (Carless, 2015). Gran parte de la literatura se ha centrado en analizar las barreras y facilitadores de la implementación de la innovación educativa desde la perspectiva de los docentes o las instituciones educativas (Hannon, 2009; Hockings, 2005; Moore, Spencer, y Gaul, 2021; Shadle, Marker, y Earl, 2017), pero se ha investigado menos el papel que juega la percepción de los estudiantes sobre la implementación de estas metodologías y su relevancia para el aprendizaje, aspecto que resulta clave para el éxito de dichas innovaciones en la práctica. En este sentido, investigaciones previas han demostrado que los estudiantes que perciben las metodologías innovadoras como relevantes para su aprendizaje muestran una mayor motivación y compromiso, lo que se traduce en mejores resultados académicos (Closs, Mahat, y Imms, 2022; Lizzio, Wilson, y Simons, 2002). Por el contrario, cuando las innovaciones no se alinean con las expectativas del estudiante o no se perciben como útiles, pueden generar resistencias y una baja efectividad en términos de rendimiento académico (Entwistle y Peterson, 2004). A pesar de la importancia de este factor, existe una brecha en la investigación sobre cómo las percepciones de los estudiantes influyen en el éxito real de las innovaciones educativas, y cómo estas percepciones varían entre la expectativa inicial y la experiencia práctica.

Descripción de la investigación y objetivos

Esta investigación tiene como objetivo principal explorar, en el marco de la Universidad Rey Juan Carlos, la percepción de los estudiantes universitarios sobre el impacto en su rendimiento académico y el aprendizaje de la innovación docente. Se busca identificar si los estudiantes consideran que estas estrategias favorecen un aprendizaje más profundo y un mejor rendimiento en comparación con los métodos tradicionales. Además, se pretende analizar si su experiencia personal con estas metodologías presenta diferencias respecto a la percepción general previa de la relevancia de la innovación en las aulas. Específicamente, se pretende:

1. Analizar la percepción de los estudiantes sobre el potencial de las metodologías innovadoras para mejorar su rendimiento académico.
2. Explorar la percepción del impacto de estas metodologías en sus calificaciones y su aprendizaje a partir de sus experiencias personales.
3. Identificar discrepancias entre el aprendizaje percibido y los resultados académicos obtenidos.

Justificación del interés de la investigación

Los resultados de esta investigación tienen el potencial de ofrecer información valiosa no solo para investigadores y profesionales de la educación, sino también para los responsables de políticas educativas, ya que pueden proporcionar evidencia empírica para la mejora de los programas académicos y la alineación de las prácticas pedagógicas con las expectativas estudiantiles. Además, dado que el éxito de las metodologías innovadoras no solo depende de la implementación técnica, sino también de su aceptación por parte de los estudiantes, este estudio aborda una dimensión crítica que ha sido relativamente poco explorada en la literatura.

En este capítulo, se presenta un estudio exploratorio y descriptivo sobre la percepción de los estudiantes universitarios respecto al uso de metodologías innovadoras, abordando la comparación entre su expectativa general sobre el impacto en el rendimiento académico y su experiencia personal con las innovaciones en el aula. El análisis de estas percepciones es crucial para comprender las razones detrás de la aceptación (o resistencia) de estas metodologías y para identificar los factores que afectan a su efectividad. Como veremos, aunque la mayoría de los estudiantes reconoce los beneficios potenciales de estas innovaciones, en la muestra analizada se observan discrepancias entre el aprendizaje percibido y las calificaciones obtenidas, lo que pone de manifiesto la importancia de alinear mejor las estrategias de evaluación con los objetivos pedagógicos de las innovaciones docentes, en línea con las propuestas de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) o Carless (2015).

MÉTODO

Diseño del estudio y recolección de datos

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación de carácter descriptivo, cuyo objetivo es analizar la percepción de los estudiantes universitarios sobre el impacto de las metodologías docentes innovadoras en su rendimiento académico y aprendizaje. Para la recolección de datos se empleó una encuesta como herramienta principal, distribuyéndose un cuestionario online, elaborado con Microsoft Forms, entre estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos durante el curso académico 2023/24. La distribución del cuestionario fue realizada de forma colaborativa por cuatro docentes de dicha universidad, abarcando a estudiantes de distintos grados y cursos, tanto en la modalidad de enseñanza en castellano como en la bilingüe.

Instrumento de medida

El cuestionario estuvo compuesto por un total de veinticuatro preguntas, estructuradas en varias secciones con el fin de obtener una visión integral sobre el conocimiento, las experiencias y las percepciones de los estudiantes respecto a la

innovación docente. Las secciones del cuestionario incluyeron aspectos sociodemográficos (como edad y sexo) y otras áreas relacionadas con la experiencia académica.

Se utilizaron principalmente preguntas de respuesta cerrada, incluyendo escalas Likert de cinco puntos para medir el grado de acuerdo o desacuerdo con diversas afirmaciones, así como preguntas dicotómicas (sí/no) para evaluar la percepción de los estudiantes sobre aspectos específicos de la innovación docente. Adicionalmente, se incluyeron preguntas abiertas, diseñadas para obtener respuestas cualitativas que permitieran profundizar en la experiencia personal de los estudiantes y su percepción sobre las metodologías innovadoras. De este modo, el cuestionario permitió recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos, posibilitando un análisis integral de las percepciones de los estudiantes.

Muestra

La muestra final estuvo compuesta por 154 estudiantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años. Los participantes provenían de distintas disciplinas académicas, incluyendo grados como Administración y Dirección de Empresas, Bellas Artes y Diseño Integral o Ingeniería Ambiental, entre otros. Del total de participantes, el 46,75% fueron mujeres, garantizando una representación equitativa en cuanto a género.

Preguntas seleccionadas para el análisis

De las 24 preguntas que componían el cuestionario, se seleccionaron tres específicamente para el análisis de la percepción del impacto de las metodologías innovadoras en el rendimiento académico y el aprendizaje. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Crees que las metodologías innovadoras podrían mejorar tu rendimiento académico?

Esta pregunta fue diseñada para evaluar la percepción general de los estudiantes sobre el potencial de las metodologías innovadoras en su rendimiento académico.

2. Realizando un repaso por tu vida académica hasta el momento, ¿crees que las actividades de innovación docente han afectado positivamente a tu calificación o, por lo contrario, obtienes mejores resultados con las más tradicionales?

Esta pregunta buscaba conocer la experiencia personal de los estudiantes con las metodologías innovadoras en comparación con los métodos tradicionales, específicamente en términos de calificaciones.

3. En lo que respecta al aprendizaje, ¿crees que aprendes más cuando se ha utilizado la innovación docente?

Esta pregunta estuvo dirigida a evaluar la percepción del aprendizaje efectivo bajo el uso de metodologías innovadoras en comparación con enfoques tradicionales.

Análisis de los datos

El análisis de los datos recogidos se centró en las respuestas proporcionadas a las tres preguntas seleccionadas del cuestionario, todas ellas de naturaleza dicotómica, es decir, con opciones de respuesta sí/no. La naturaleza dicotómica de las preguntas permitió obtener una clasificación clara y directa de las percepciones de los estudiantes, lo que facilitó el análisis cuantitativo.

Para el análisis de los datos, se empleó un enfoque descriptivo, obteniendo los porcentajes de respuesta correspondientes a cada una de las dos categorías de respuesta (sí/no) para cada pregunta. Esta metodología permitió visualizar las tendencias generales en las percepciones de los estudiantes y hacer comparaciones entre sus expectativas generales y sus experiencias personales con las metodologías innovadoras. El análisis descriptivo realizado, a pesar de su sencillez, tiene la suficiente rigurosidad como para proporcionar una imagen clara de la distribución de las respuestas entre los estudiantes y obtener una visión global de las tendencias predominantes en sus percepciones, destacando el porcentaje de aceptación y preferencia por las metodologías innovadoras en comparación con los enfoques tradicionales.

Análisis estadístico: prueba chi-cuadrado

A partir de las diferencias observadas entre la percepción del impacto del uso de metodologías innovadoras sobre las calificaciones y el aprendizaje (respuestas de las preguntas 2 y 3), se decidió utilizar un contraste de hipótesis no paramétrico a través de la prueba de chi-cuadrado para determinar si estas discrepancias son estadísticamente significativas.

La prueba de chi-cuadrado es apropiada para analizar datos categóricos, como las respuestas cerradas de tipo dicotómico (por ejemplo, sí/no, como es el caso de las preguntas 2 y 3) y determinar si las frecuencias observadas en las categorías difieren de las esperadas por azar.

El análisis parte de la definición de las siguientes hipótesis:

- Hipótesis nula (H_0): las respuestas a las dos preguntas objeto de comparación son independientes.
- Hipótesis alternativa (H_1): las respuestas a las dos preguntas objeto de comparación están relacionadas.

La hipótesis nula establece que no existe una relación significativa entre las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de las metodologías innovadoras en sus calificaciones y en su aprendizaje. En otras palabras, la hipótesis nula sostiene que

las respuestas a las preguntas 2 y 3 son independientes entre sí y que, por tanto, el impacto percibido en las calificaciones no influye en el impacto percibido en el aprendizaje.

Para llevar a cabo el análisis estadístico, se elaboró una tabla de contingencia para recoger las frecuencias observadas para cada combinación de respuestas a las dos preguntas, así como las frecuencias esperadas, que representan las respuestas que se esperarían si no existiera relación entre las variables.

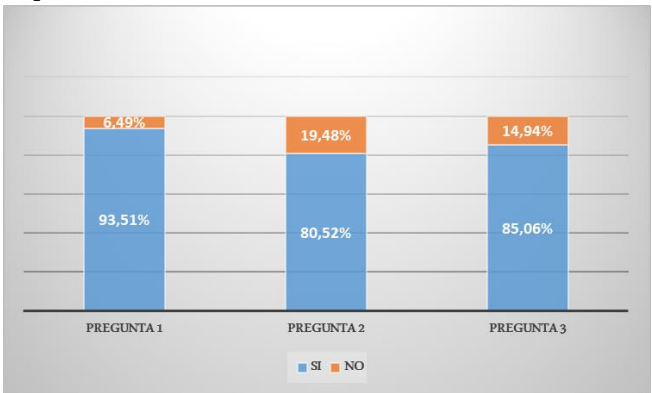
El cálculo del valor chi-cuadrado permitió comparar las frecuencias observadas y esperadas para medir la magnitud de la discrepancia entre ambas. Finalmente, se calculó el p-valor del análisis a partir del valor chi-cuadrado obtenido. Este p-valor se comparó con un nivel de significancia del 5% ($p < 0,05$) para determinar si se debía rechazar la hipótesis nula de independencia entre las respuestas.

Una vez definido el marco metodológico, pasamos a analizar los resultados obtenidos, que son presentados en la sección siguiente.

RESULTADOS

El análisis descriptivo de los datos recogidos a través del cuestionario proporcionó una imagen clara de la distribución de las respuestas entre los estudiantes y permitió identificar varias tendencias clave en las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de las metodologías innovadoras en términos de su rendimiento académico y aprendizaje. En la Figura 1 se presentan los resultados en términos de porcentajes de respuesta para las tres preguntas seleccionadas del cuestionario.

Figura 1. Percepción de los estudiantes sobre el efecto de la innovación docente



Fuente: Elaboración propia

Percepción general sobre el impacto en el rendimiento académico

En cuanto a la primera pregunta, “¿Crees que las metodologías innovadoras podrían mejorar tu rendimiento académico?”, el 93,51% de los estudiantes respondió afirmativamente mientras que solo un 6,49% de los encuestados consideró que las metodologías innovadoras no tendrían un impacto favorable en su rendimiento. Este alto porcentaje de respuestas afirmativas refleja que, en términos generales, los estudiantes tienen expectativas positivas sobre la capacidad de las metodologías innovadoras para mejorar sus resultados académicos.

Experiencia personal con el impacto en las calificaciones

En la segunda pregunta, “Realizando un repaso por tu vida académica hasta el momento, ¿crees que las actividades de Innovación Docente han afectado positivamente a tu calificación o, por lo contrario, obtienes mejores resultados con las más tradicionales?”, los resultados indican una leve disminución en la percepción positiva cuando se comparan con la experiencia personal de los estudiantes. Un 80,52% de los encuestados percibe que las metodologías innovadoras han tenido un impacto positivo en sus calificaciones, mientras que el 19,48% restante prefiere los métodos tradicionales. Este descenso en el porcentaje de respuestas afirmativas en comparación con la primera pregunta sugiere que, si bien la expectativa general sobre la innovación docente es alta, algunos estudiantes no perciben una mejora tan evidente en sus calificaciones cuando comparan su experiencia directa con las metodologías tradicionales.

Percepción sobre el aprendizaje

La tercera pregunta, “En lo que respecta al aprendizaje, ¿crees que aprendes más cuando se ha utilizado la Innovación Docente?”, se enfocaba en evaluar la percepción del aprendizaje efectivo bajo metodologías innovadoras. Los resultados revelaron que el 85,06% de los estudiantes considera que aprenden más cuando se utilizan estas metodologías, en comparación con el 14,94% que perciben esa mejora en su aprendizaje con el uso de metodologías tradicionales. Estos datos indican que, aunque una mayoría significativa de los estudiantes percibe que las metodologías innovadoras mejoran su capacidad de aprendizaje, esta percepción no es tan elevada como la expectativa general de mejora en el rendimiento académico.

Comparación de los resultados

Como puede observarse en la Figura 1, las respuestas a las tres preguntas muestran un claro predominio de la percepción positiva hacia las metodologías innovadoras. Sin embargo, el análisis de los datos recogidos también refleja dos tipos de diferencias importantes en esta percepción: la diferencia entre la expectativa

general de mejora en el rendimiento académico y la experiencia personal en cuanto a las calificaciones y el aprendizaje.

Expectativa general sobre el rendimiento académico (pregunta 1) vs. experiencia personal en calificaciones y aprendizaje (preguntas 2 y 3)

La primera comparación se centra en la diferencia entre la expectativa a priori sobre el impacto de las metodologías innovadoras en el rendimiento académico y la experiencia concreta de los estudiantes en términos de calificaciones y aprendizaje. Estas diferencias sugieren que los estudiantes tienen una expectativa más alta sobre el rendimiento académico antes de experimentar con las metodologías innovadoras, pero esta percepción se modera cuando evalúan su experiencia directa, tanto en términos de calificaciones como de aprendizaje.

Comparación entre la percepción del impacto en calificaciones (pregunta 2) y en aprendizaje (pregunta 3)

La segunda comparación se centra en las diferencias entre las calificaciones y el aprendizaje percibidos como resultado de las metodologías innovadoras. El análisis de los resultados de las preguntas 2 y 3 revela que, aunque la mayoría de los estudiantes considera que las metodologías innovadoras mejoran tanto sus calificaciones como su aprendizaje, el impacto percibido en el aprendizaje es mayor que en las calificaciones (85,06% frente a 80,52%).

Para confirmar si esta diferencia era estadísticamente significativa, se aplicó la prueba chi-cuadrado. El valor chi-cuadrado calculado fue 26,45, con un p-valor de $2,70 \times 10^{-7}$ ($p < 0,05$). Dado que el p-valor es extremadamente pequeño y menor que el nivel de significancia del 5%, se concluye que la probabilidad de que las diferencias observadas en las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de la innovación docente en sus calificaciones y su aprendizaje sean fruto del azar es prácticamente nula. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de las metodologías innovadoras en sus calificaciones y en su aprendizaje están estadísticamente relacionadas.

Tabla 1. Datos de la prueba Chi-cuadrado

Combinación de respuestas	Frecuencia Observada	Frecuencia Esperada	Chi-cuadrado
SÍ/SÍ	114	105,48	0,69
SÍ/NO	10	25,52	9,44
NO/SÍ	17	18,52	0,12
NO/NO	13	4,48	16,2
Total	154	154	26,45

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 1, las mayores discrepancias entre las frecuencias observadas y esperadas se encuentran en las combinaciones de respuestas SÍ/NO y

NO/NO, con valores de chi-cuadrado de 9,44 y 16,20, respectivamente. Esto refuerza la idea de que los estudiantes perciben un impacto mayor en el aprendizaje que en las calificaciones, lo que está en línea con el valor total del análisis chi-cuadrado (26,45) y el p-valor extremadamente bajo obtenido ($2,70 \times 10^{-7}$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El análisis de los resultados sugiere varios puntos clave que merecen discusión. En primer lugar, la diferencia entre la expectativa a priori sobre el "rendimiento académico" (pregunta 1) y la experiencia personal en cuanto a calificaciones y aprendizaje (preguntas 2 y 3) pone de relieve un fenómeno frecuente en la adopción de metodologías innovadoras: los estudiantes tienden a tener expectativas altas sobre el impacto potencial de estas metodologías en su rendimiento académico, pero, una vez expuestos a ellas, esa percepción se modera. Esta moderación puede reflejar la complejidad del cambio pedagógico y cómo las expectativas iniciales no siempre se alinean con la realidad de los resultados evaluativos.

El término rendimiento académico en este contexto podría ser interpretado de manera ambigua por los estudiantes, lo que podría haber influido en sus respuestas. Mientras que algunos estudiantes pueden interpretar "rendimiento académico" como sinónimo de calificaciones, otros pueden verlo de forma más amplia, incluyendo la capacidad de aprendizaje. Esto podría explicar, al menos en parte, por qué la percepción inicial sobre el rendimiento académico es más alta (93,51%) que la percepción posterior sobre las calificaciones (80,52%) y el aprendizaje (85,06%).

En segundo lugar, la diferencia entre la percepción del impacto en calificaciones y la percepción del impacto en aprendizaje es particularmente relevante. El hecho de que los estudiantes perciban un mayor impacto en el aprendizaje que en las calificaciones (y que esta diferencia sea estadísticamente significativa) sugiere que las metodologías innovadoras están logrando fomentar un aprendizaje más profundo y efectivo, pero que este aprendizaje no siempre se ve reflejado en las estrategias de evaluación. Esto puede deberse a la falta de alineación entre los objetivos de aprendizaje profundo promovidos por las metodologías innovadoras y las estrategias de evaluación tradicionales que, en muchos casos, siguen enfocándose en la memorización y repetición, lo que limita la capacidad de los estudiantes para reflejar el aprendizaje complejo que estas metodologías buscan fomentar (Carless, 2015).

Este hallazgo es coherente con estudios previos que indican que los estudiantes pueden percibir que están aprendiendo más, pero no necesariamente ver reflejadas esas mejoras en sus calificaciones debido a la naturaleza de los instrumentos evaluativos (Kember, Ho y Hong, 2008). Por tanto, uno de los desafíos para la implementación efectiva de las metodologías innovadoras radica en ajustar las

estrategias de evaluación para alinearlas con los objetivos de aprendizaje profundo promovidos por las metodologías innovadoras.

Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

Una limitación del estudio realizado es el uso de una muestra específica de estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos. Aunque se incluyeron estudiantes de distintos grados y áreas de conocimiento, los resultados no pueden generalizarse sin cautela a otras universidades o contextos educativos. Además, los estudiantes de la muestra pueden tener distintas experiencias previas con metodologías innovadoras, lo que influye en sus respuestas. Futuros estudios podrían ampliar la muestra, incluyendo estudiantes de diferentes instituciones y niveles educativos, para obtener resultados más representativos.

Además, el estudio utilizó una metodología cuantitativa pero no incorporó los datos cualitativos obtenidos de las preguntas abiertas. Utilizar entrevistas o grupos focales para profundizar en las respuestas obtenidas en los cuestionarios proporcionaría una comprensión más detallada de las motivaciones y barreras que influyen en la adopción de las metodologías innovadoras por parte de los estudiantes, así como la identificación de factores contextuales o emocionales que pueden influir en sus percepciones y en su aprendizaje.

Por último, un estudio longitudinal que evalúe las percepciones de los estudiantes antes, durante y después de la implementación de las metodologías innovadoras permitiría analizar cómo cambian las percepciones a lo largo del tiempo y si las expectativas iniciales se alinean mejor con los resultados tras un periodo prolongado de exposición a estas metodologías.

Este estudio pretende ser un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en el rol que la percepción de los estudiantes juega en el éxito de la implementación de la innovación docente en las aulas. En este sentido, algunas líneas de investigación futuras se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Líneas de investigación futuras

Línea de investigación	Descripción
Alineación entre metodologías innovadoras y estrategias de evaluación	Investigar cómo rediseñar las evaluaciones para que reflejen mejor el aprendizaje profundo que promueven las metodologías innovadoras.
Resistencia al cambio en las metodologías docentes	Explorar los factores de resistencia o barreras psicológicas y pedagógicas que llevan a algunos estudiantes a preferir los métodos tradicionales, y cómo superarlos.
Impacto de la percepción sobre la motivación y el compromiso	Analizar cómo las percepciones estudiantiles influyen en la motivación y el compromiso en el aula, y su relación con la autoeficacia y el apoyo docente.
Diversidad de estudiantes y diferencias en la percepción	Examinar cómo distintos grupos de estudiantes (según género, nivel de estudios o área de conocimiento) perciben las metodologías innovadoras y cómo adaptarlas mejor.

REFERENCIAS

- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Practice*. Londres: Routledge.
- Closs, L., Mahat, M., y Imms, W. (2022). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*, 25(1), 271-285.
- Entwistle, N. y Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428.
- Fernandez-Antolin, M., del Río, J., y Gonzalez-Lezcano, R. (2021). The use of gamification in higher technical education: perception of university students on innovative teaching materials. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 1019-1038.
- Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Galván-Cardoso, A. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatría*, 7(12), 962-975.
- Hannon, J. (2009). Breaking down online teaching: Innovation and resistance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 14-29.
- Hockings, C. (2005). Removing the barriers? A study of the conditions affecting teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 313-326.
- Jacobson, W. y Cole, R. (2020). Motivations and obstacles influencing faculty engagement in adopting teaching innovations. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 39(1), 137-159.
- Kember, D., Ho, A., y Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249-263.
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Londres: Routledge.

Lizzio, A., Wilson, K., y Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.

Martínez, P., Sánchez, J., Pina, F., y Correa, A. (2012). Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 19-26.

Mirete, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión* 21, 56, 1-21.

Moore, L., Spencer, C., y Gaul, D. (2021). Exploring Enablers and Barriers to Educator Engagement in Teaching Innovation. *Irish Journal of Academic Practice*, 9(2), 5.

Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Shadle, S., Marker, A., y Earl, B. (2017). Faculty drivers and barriers: Laying the groundwork for undergraduate STEM education reform in academic departments. *International Journal of STEM Education*, 4, 1-13.

Soriano-Sánchez, J. y Jiménez-Vázquez, D. (2023). Prácticas educativas innovadoras en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(1), 23-37.

CAPÍTULO 50

APRENDIZAJE SERVICIO: CLÍNICA MULTIDISCIPLINARIA CON MUJERES MICROEMPREENDEDORAS DE LA COMUNA DE TEMUCO

CLAUDIA ANDREA QUEZADA BAIER, CLAUDIA VERÓNICA GÓMEZ GÓMEZ, Y
MARCO TULIO BUSTOS GUTIÉRREZ
Universidad Católica de Temuco

INTRODUCCIÓN

El servicio solidario a la comunidad se basa en el compromiso de los estudiantes para poner sus conocimientos y habilidades al servicio de los demás, especialmente de aquellos que más lo necesitan. A través del aprendizaje servicio, los estudiantes trabajan en estrecha colaboración con distintos públicos, activando sus conocimientos y competencias de forma práctica, resolviendo problemáticas o necesidades que presenten los socios comunitarios.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se fundamenta en una enseñanza con un enfoque humanista y en una investigación orientada a generar transformaciones en los territorios. Esto requiere una conexión activa con la sociedad y el entorno, lo cual se logra a través de una gestión institucional que responde al propósito fundamental de las instituciones educativas (Flores-Fernández, Severino-González, Sarmiento-Peralta, y Sánchez-Henríquez, 2022).

Es por esto que, el Aprendizaje Servicio como una metodología que fomenta la participación activa de los estudiantes en acciones sociales, permite aplicar contenidos curriculares aprendidos en clase y adquirir nuevos conocimientos. A través de esta práctica, los estudiantes se involucran en la realización de actividades concretas que buscan contribuir a la solución de problemáticas siempre en colaboración directa con la comunidad. (UNESCO, 2024); (Barrientos et al., 2020). La integración del Aprendizaje Servicio implica también la validación de conocimientos diferentes al académico ya que se establecen vínculos con la comunidad local que promueven el intercambio y la reciprocidad de saberes, al punto que estudiantes, docentes y agentes comunitarios participan en diversos procesos reflexivos que son parte de la evaluación del curso. Esto requiere que la carrera profundice su relación con las organizaciones sociales del entorno (UCT, 2023). Cuando los alumnos se involucran activamente en la búsqueda de información, cuando tienen oportunidad de aplicar conceptos teóricos en contextos reales, desarrollan un mayor interés por el conocimiento (Tapia, 2019). El ser humano reflexiona siendo útil a los demás, se da cuenta de las necesidades que hay en su entorno y es parte del desarrollo social. En esta actividad, los y las estudiantes, tuvieron la oportunidad de el emprendimiento a

través de su educación, que es la capacidad de identificar y aprovechar oportunidades, planificar, controlar los procesos creativos que tiene un valor formativo (Acuña-Acuña y Mendoza-Bravo, 2022). La integración y organización comunitaria representan componentes importantes en la vida y cotidianidad de las comunidades. También son fundamentales cuando las universidades se insertan para realizar una intervención socio-comunitaria (Guevara, 2017).

Asimismo, el sello Humanista Cristiano de la Universidad Católica de Temuco, procura que sean realizadas actividades que vayan en pos de nuestros principios y orientaciones valóricas, tales como la actuación ética y el respeto y valoración por la diversidad (UCT, 2019) es aquí donde el Aprendizaje Servicio juega un rol fundamental.

La Clínica Multidisciplinaria de la Facultad de Cs. Jurídicas, Económicas y Administrativas, compuesta por estudiantes de las carreras de Contador Auditor, curso Gestión de MiPymes, estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial, curso Marketing II y estudiantes de la carrera de Derecho, del curso de Derecho Comercial III; que buscan atender las necesidades de conocimientos y técnicas financieras de usuarias del programa Mujer y Microemprendimiento, de la municipalidad de Temuco, en reafirmación de nuestro sello identitario (Universidad Católica de Temuco, 2019).

La Clínica Multidisciplinaria se llevará a cabo a través de asesorías brindadas por grupos que integren estudiantes de más de una de las carreras de la Facultad, garantizando con ello la intervención de las distintas disciplinas en cada una de las asesorías que se realicen (Reglamento de las Clínicas Multidisciplinarias, 2023).

Hipótesis: La implementación de la Clínica Multidisciplinaria en la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de Temuco mejora la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en situaciones reales, incrementando su responsabilidad y habilidades de comunicación al trabajar con socios comunitarios, lo que a su vez genera un impacto positivo en las necesidades de las usuarias del programa Mujer y Microemprendimiento.

Objetivos de la investigación

Objetivo General: Presentar los resultados de la evaluación de los socios comunitarios respecto de la Implementación de la estrategia de Aprendizaje Servicio que realiza la Clínica Multidisciplinaria.

Objetivos específicos:

- 1.- Capacitar al estudiante para enfrentar con eficiencia y eficacia situaciones propias del ejercicio de la profesión.
- 2.- Estudiantes capacitan y prestan asesoría a los socios comunitarios

3.- Las Microemprendedoras realizan la evaluación a los estudiantes que se llevó a cabo a partir de aplicar un instrumento de ocho reactivos con calificación entre 0 y 7. Además de considerar las observaciones de manera libre en cada uno de los reactivos.

MÉTODO

Durante el año 2023, la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de Temuco inicia un trabajo multidisciplinario al servicio de las personas, como se observa en la Figura 1.

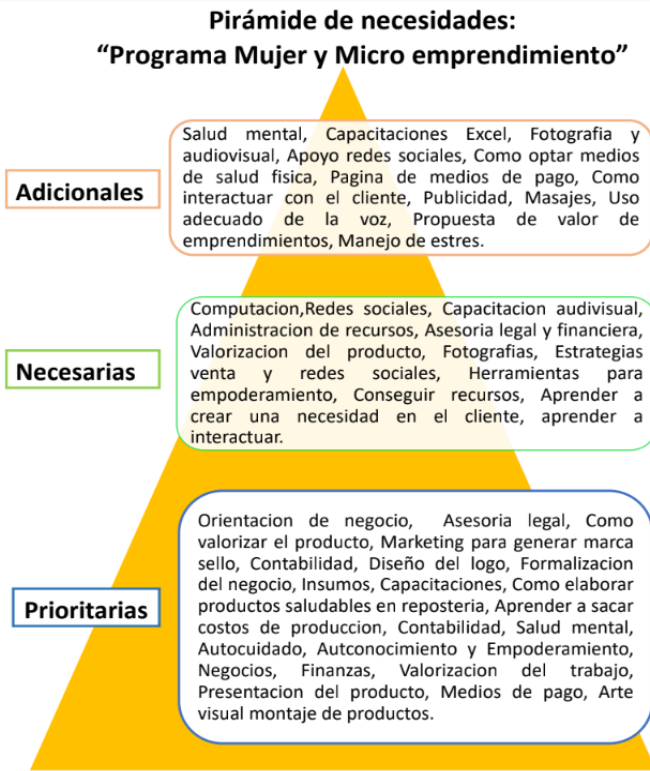
Figura 1. Formación de la Clínica Multidisciplinaria



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1, se muestran las carreras que se unieron para generar desde sus distintas perspectivas y resultados de aprendizaje, un servicio para las microemprendedoras del Programa Mujer y microemprendimiento. Para ello, solicita colaboración del equipo asesor en Aprendizaje Servicio de la universidad, en donde se les capacita a los docentes y facilita un socio comunitario. Entregando además las necesidades detectadas de las usuarias del programa, como lo describe la Figura 2.

Figura 2. Detección de necesidades de las Microemprendedoras



Fuente: Dirección de Formación Humanista Cristiana-UCT, 2023

Como podemos observar en la figura 3, para el primer contacto, se realizó un encuentro en dependencias de la universidad, en donde se citó a las usuarias del programa. Junto con los asesores, estudiantes, docentes y autoridades de la facultad, modo de reflexión inicial, se realizó una presentación sobre qué es el Aprendizaje Servicio y breves presentaciones de parte de los estudiantes a las Microemprendedoras. La Carrera de contador Auditor presenta los temas de Aplicación de la ética en su actuar profesional, Registros de los Ingresos y egresos, Cálculos y Registros de los Costos de los Productos, y Análisis y registros de los inventarios. La carrera de Ingeniería Comercial presenta los temas de Segmentación de clientes, Posicionamiento del negocio, estrategia de marca y Ventas online. La carrera de Derecho presenta los temas de Formación General, Marcas y patentes municipales, Derechos a los Consumidores y Constitución Jurídica de un emprendimiento (protección legal, acceso a financiamiento y credibilidad).

Figura 3. Primer encuentro de la Clínica Multidisciplinaria



Fuente: Elaboración propia

Estos temas fueron abordados con las microemprendedoras, donde los y las estudiantes se coordinaron junto con el socio comunitario, divididos a través de equipos para la realización de visitas, junto con el apoyo de los docentes y ayudantes de los cursos.

Se capacita durante el curso a los estudiantes de ambas carreras para enfrentar con eficiencia y eficacia situaciones propias del ejercicio profesional.

Realizando los estudiantes como mínimo tres visitas a las Microemprendedoras, la primera de conocimiento y recolección de datos, segunda visita se realiza la presentación del diagnóstico y en la tercera visita finalmente las propuestas de mejora, sin descartar más visitas según lo requiera la situación.

Las evaluaciones se han preparado de acuerdo al servicio de asesoramiento a las Microemprendedoras, donde se entregará un portafolio final de los productos entregados a las Microemprendedoras con sus resultados, autoevaluación y coevaluación de los estudiantes y una evaluación de las Microemprendedoras. Cada uno de los cursos asociados a la metodología contaba con cuatro evaluaciones: informe, autoevaluación, coevaluación y evaluación del socio comunitario.

Para finalizar la actividad, se realizó un cierre en dependencias de la universidad, la cual contó con una reflexión final, aspectos positivos y por mejorar. Además de talleres impartidos por los estudiantes. A modo simbólico, se les hace entrega de un certificado de participación a cada una de las Microemprendedoras, como se puede observar en la figura 4. Enviando además difusión a la página de la Facultad.

Figura 4. Entrega certificado a las socias comunitarias



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se le aplicó una encuesta en donde la evaluación se llevó a cabo a partir de aplicar un instrumento de ocho reactivos con calificación entre 0 y 7. Además de considerar las observaciones de manera libre en cada uno de los reactivos.

RESULTADOS

La actividad de Aprendizaje Servicio involucró a 21 microemprendedoras que fueron atendidas por 149 estudiantes de la Clínica Multidisciplinaria, en las áreas: contable (35 estudiantes), marketing (57 estudiantes) y legal (57 estudiantes). Cómo se puede observar en la figura 5 cada socio comunitario fue asesorado por un equipo conformado por estudiantes de las tres carreras.

Figura 5. Socia comunitaria con equipo asesor



Fuente: Elaboración propia

El 61,9% de los socios comunitarios completó la evaluación a los estudiantes. En la evaluación los dos aspectos más valorados por los socios comunitarios fueron: 1) la comunicación: exponer en forma clara y ordenada la información a la

Microemprendedora, y 2) la responsabilidad: evidenciada en el cumplimiento de los compromisos asumidos por los estudiantes.

En la Tabla 1 se puede observar la evaluación que las microemprendedoras realizaron al equipo que le presto asesoría mediante Aprendizaje Servicio. Hay que mencionar que cada equipo asesor atendió entre una a dos socias comunitarias.

Tabla 1. Resultados de la evaluación

Criterio	Porcentaje				
	7= totalmente logrado	6= logrado	5= parcialmente logrado	2= no logrado	0= no observado
Habilidades Blandas					
Comunicación: Expone en forma clara y ordenada la información a la Microemprendedora.	84,6	15,4	0,0	0,0	0,0
Proactividad: Muestra iniciativa en el desarrollo y solución a los problemas presentados por la Microemprendedora	84,6	7,7	7,7	0,0	0,0
Responsabilidad: Cumple con los compromisos solicitados por la Microemprendedora.	84,6	15,4	0,0	0,0	0,0
Relaciones Interpersonales: Los estudiantes mantiene una actitud de respeto y cordialidad frente a las actividades desarrolladas en el proceso de la asesoría a la Microemprendedora	84,6	7,7	7,7	0,0	0,0
Trabajo colaborativo: Los estudiantes muestran buena disposición y trabajo en equipo en la entrega de soluciones a la Microemprendedora.	84,6	7,7	0,0	7,7	0,0
Desarrollo Profesional					
Carrera Contador Auditor:					
Los estudiantes entregan solución al área contable de su microemprendimiento (por ejemplo: registros de los ingresos y egresos, inventarios, costos u otro)	84,6	15,4	0,0	0,0	0,0
Carrera de Derecho:					
Los estudiantes entregan soluciones legales a la Microemprendedora (Por ejemplo: Patente, Marca, Permisos sanitarios, información de constitución legal de la empresa, entre otro)	15,4	15,4	7,7	23,1	38,5

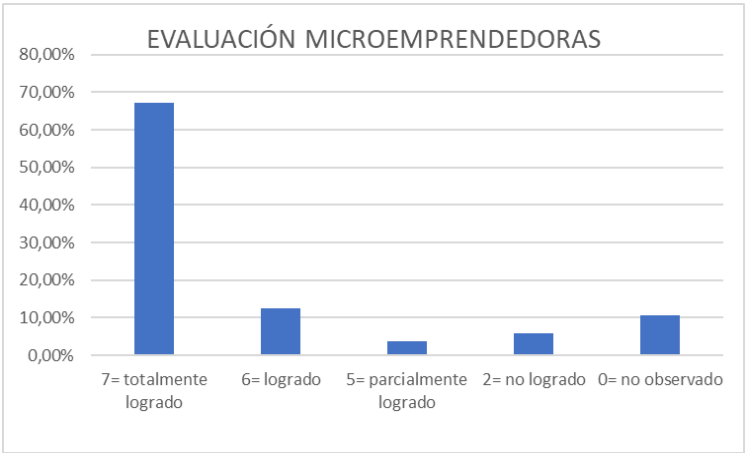
Tabla 1. Resultados de la evaluación (continuación)

Criterio	Porcentaje				
Carrera de Ingeniería Comercial:					
Los estudiantes proponen y entregan ideas de marketing para la difusión del microemprendimiento (Por ejemplo: logo, Nombre del microemprendimiento, redes sociales, identificación de clientes, entre otros)	15,4	15,4	7,7	15,4	46,2
	67,3	12,5	3,8	5,8	10,6

Fuente: Elaboración propia

La Figura 6, muestra el desempeño agrupado de los estudiantes de la Clínica Multidisciplinaria de la Facultad de Cs. Jurídicas Económicas y Administrativas que desarrollaron asesoría a las microemprendedoras del “Programa Mujer y Microemprendimiento Mujer de la Municipalidad de Temuco”. Como se puede observar, la opinión general es bastante positiva, 67,3% de las evaluaciones son de puntaje máximo.

Figura 6. Desempeño general de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Los socios comunitarios manifestaron haber adquirido conocimientos valiosos que les permitieron mejorar el desarrollo de sus emprendimientos. De igual manera, los profesionales de la municipalidad, encargados de liderar el Programa Mujer y Microemprendimiento, expresaron su satisfacción con los resultados obtenidos. Esta experiencia positiva ha motivado a que sigan colaborando con la universidad, implementando nuevamente la metodología de Aprendizaje Servicio durante el año 2024. Este hecho refleja no solo el impacto tangible de la intervención en las comunidades, sino también el fortalecimiento del vínculo entre la universidad y el

programa, consolidando una relación de confianza y cooperación mutua que promueve la sostenibilidad y el crecimiento de futuras iniciativas colaborativas.

Las Microemprendedoras dan a conocer su agradecimiento y expresan que quedaron satisfechas con la entrega de los productos solicitados. Destacando la ética, responsabilidad, amabilidad y respeto de parte de los estudiantes. Consideran que aprendieron con los conocimientos y herramientas entregadas por los estudiantes. Así también los estudiantes aprendieron de las Microemprendedoras y quedaron contentos con las herramientas entregadas por los docentes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo del Programa Mujer y Microemprendimiento, es apoyar a mujeres en situación de vulnerabilidad social, desarrollando competencias en emprendimiento, comercialización y capacitación en oficios, mediante la entrega de herramientas que fomenten iniciativas productivas para mejorar sus condiciones sociales (Municipalidad de Temuco, 2024).

El año 2023 se creó la primera Clínica Multidisciplinaria en la Universidad Católica de Temuco, conformadas por la Facultad de Cs. Jurídicas, Económicas y Administrativas con la metodología de Aprendizaje Servicio, comenzando con los socios comunitarios conformado con mujeres Microemprendedoras del “Programa mujer y microemprendimiento de la Municipalidad de Temuco, Chile.

En este contexto, la intervención de Aprendizaje Servicio realizada por la Clínica Multidisciplinaria logró dos resultados clave: primero, las socias comunitarias adquirieron conocimientos esenciales para potenciar sus microemprendimientos; y segundo, los estudiantes pudieron aplicar de manera práctica los conocimientos legales y financieros de sus respectivas carreras, fortaleciendo su formación profesional. Estos logros no solo beneficiaron a las participantes, sino que contribuyeron directamente a alcanzar el objetivo del Programa Mujer y Microemprendimiento, al mejorar las capacidades productivas de las usuarias y promover su empoderamiento socioeconómico, fortaleciendo así el impacto comunitario.

Según la opinión de los docentes, la experiencia de Aprendizaje Servicio fue muy enriquecedora, ya que permitió a los estudiantes aplicar los aprendizajes en el contexto de su futura profesión y utilizar sus competencias en la comunidad de la región de La Araucanía. Sin embargo, se identificó un área de mejora: la falta de convivencia y comunicación entre los estudiantes de diferentes carreras. Esta fue su primera experiencia de trabajo colaborativo en el marco del Aprendizaje Servicio entre las tres carreras de la Facultad, pero a lo largo del desarrollo del proyecto, se logró mejorar la comunicación entre los estudiantes en la mayoría de los equipos.

Se pretende continuar con la clínica multidisciplinaria de forma permanente todos los segundos semestres de cada año, aumentando la cantidad de estudiantes y llegar a más socios comunitarios de diferentes programas de instituciones públicas y privadas de la Novena Región. A futuro que la Clínica Multidisciplinaria realice asesorías durante el primer y segundo semestre de cada año.

Pensando en las proyecciones para futuras investigaciones (Blanco y García, 2020), dentro de los aspectos más relevantes a mejorar por parte de los estudiantes podemos destacar dos:

- Cooperación y comunicación interdisciplinaria. Entre los aspectos a mejorar se encuentran: a) Capacidad de comunicación de los estudiantes, b) Incrementar la seguridad sobre los elementos cognitivos disciplinares que poseen, c) Mejorar habilidades de expresión y sociabilización entre los estudiantes Inter-carreras, d) Incentivar el desarrollo de liderazgo en los equipos.

- Manejo de Herramientas y Normativas: Entre los aspectos a mejorar se encuentre: a) Mayor profundización en el conocimiento y uso de herramientas digitales como Excel, ERP, Power BI. b) Normativa Legal de las áreas de los tres cursos que actúan en la Clínica Multidisciplinaria.

A manera de conclusión, el Programa Mujer y Microemprendimiento de la Municipalidad de Temuco, junto con la Clínica Multidisciplinaria de la Universidad Católica de Temuco, ha demostrado ser una iniciativa transformadora, no solo para las mujeres en situación de vulnerabilidad, sino también para los estudiantes que participaron en esta experiencia. Los aprendizajes adquiridos y la mejora de capacidades productivas evidencian el impacto positivo en la comunidad. De cara al futuro, es fundamental fortalecer la cooperación y comunicación interdisciplinaria, y profundizar en el manejo de herramientas digitales y normativas; lo que permitirá enriquecer aún más esta colaboración y contribuir al empoderamiento socioeconómico de las usuarias. Con la continuidad de esta clínica, se abre un camino prometedor hacia el desarrollo sostenible y la equidad en la región de La Araucanía.

REFERENCIAS

Acuña, B. y Mendoza, K. (2022). La educación emprendedora y el aprendizaje-servicio en estudiantes de bachillerato. *Pol. Con.*, 7(5), 1255-1274. doi:10.23857/pc.v7i5.4026

Barrientos, A., Arriagada, L., Navarro, G., y Troncoso, C. (2020). Intervención multidisciplinaria como estrategia de aprendizaje en salud. *FEM*, 23(2), 69-73. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n2/2014-9832-fem-23-2-69.pdf>

Blanco, E., y García, J. (2020). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/70939/4564456558652>

Guevara, C. (2017). Servicio comunitario, aprendizaje-servicio y formación social: Claves para la construcción de espacios transformativos universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 23.

Guiñes, N., Ganga, F., Olguín, C., y Ceballos, P. (2020). Metodología de Aprendizaje Servicio: Experiencia de implementación desde la perspectiva de marketing. *Revista Académica y Negocios*, 6(1), 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5608/560863786002/html/>

Instrucción de Decanato Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas (2023, julio). Promulga Reglamento de las Clínicas Multidisciplinarias de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de Temuco.

Municipalidad de Temuco. (2024). Postulación al programa Mujer y Microemprendimiento. *Municipalidad de Temuco*. Recuperado de <https://www.temuco.cl/tramites-servicios/postulacion-al-programa-mujer-y-microemprendimiento/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *La solidaridad como futuro de la educación: Perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio*. UNESCO.

Tapia, M. (2019). *Aprendizaje Servicio Solidario* (2ª ed.). Cuaderno 19 Identidad, Colección Acción Social.

Universidad Católica de Temuco. (2019). *Ser y hacer de la Universidad Católica de Temuco* (2ª ed.). Vice Gran Cancillería, Hardessen Design.

Universidad Católica de Temuco. (2020, agosto). *Manual Docente Aprendizaje Servicio: Una propuesta para el compromiso público y regional en la formación de pregrado*. Recuperado de https://dgd.uct.cl/wp-content/uploads/2022/08/Manual-AS_compressed-1.pdf

Universidad Católica de Temuco. (2023). *Formación para el servicio sociocomunitario* (2ª ed.). Vicerrectoría Académica.

CAPÍTULO 51

EL PAPEL MEDIADOR DE LA ASERTIVIDAD EN LA RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y LA SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN VIRTUAL

VICTORIA GONZÁLEZ CAPARROZ, JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO,
FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ, ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR,
ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO, Y JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El estrés académico ha aumentado en la educación superior tras la rápida adopción de la enseñanza virtual durante la pandemia de COVID-19, una transición acelerada por las medidas de confinamiento. Estas restricciones no solo dificultaron la adaptación al nuevo entorno de aprendizaje, sino que también limitaron el acceso a redes de apoyo y recursos académicos, exacerbando los niveles de estrés entre los estudiantes. Este cambio se realizó con recursos limitados, enfrentando problemas de conectividad y la necesidad de desarrollar nuevas habilidades tecnológicas, todo en un contexto de acceso desigual a los recursos (Betancourt, Paca, y Flores, 2022; Sánchez, Capacha, Capcha, Quispe, y Reza, 2021).

Estos factores aumentaron la carga emocional y cognitiva, exacerbando los problemas de salud mental entre los estudiantes (Lima, Meira, Iennaco, y Lourenço, 2022; Odriozola-González, Planchuelo-Gómez, Irurtia, y de Luis-García, 2020). Además, estas afecciones están estrechamente relacionadas con otras consecuencias del estrés académico, cada vez más prevalente entre los estudiantes universitarios, y más en las mujeres que en los hombres (Marco-Ahulló, Villarrasa-Sapiña, y Monfort-Torres, 2022; Ruiz-Robledillo et al., 2022).

Las consecuencias del estrés académico incluyen un bajo rendimiento académico y la dificultad para concentrarse, lo que afecta negativamente la capacidad de aprendizaje y rendimiento en exámenes (Camalvilca, Gamboa, y Niño-Montero, 2022). Además, se observan alteraciones en la calidad del sueño y un aumento en la automedicación, lo que empeora la salud física y mental de los estudiantes (Alhamed, 2023; Hernández, Hernández, Peña, y Troncoso, 2023).

Las consecuencias del estrés académico destacan la importancia de identificar factores que ayuden a mitigarlo. La asertividad, como estrategia de afrontamiento, es vista como una herramienta clave para reducir el estrés académico, ya que facilita la comunicación, fortalece la autoconfianza y mejora la gestión del tiempo, además de promover relaciones interpersonales saludables y redes de apoyo social (Bautista,

Ramos, Pérez, y Florentino, 2020; Castro y Calzadilla, 2021; Morales-Villacis, Guerrero-Reyes, Loor-Rodríguez, y Tapia-Álvarez, 2022). Su efectividad ha sido comprobada, sobre todo durante la pandemia por COVID-19, cuando muchos estudiantes la emplearon para gestionar el estrés (Talavera-Salas, Zela-Pacori, Calcina-Cuevas, y Castillo-Machaca, 2021).

Sin embargo, algunos estudios cuestionan su relevancia, al señalar que los estudiantes prefieren otras estrategias, como la ventilación emocional (Gil y Fernández, 2021), y que la relación entre asertividad y reducción del estrés es débil (García, Rodríguez, y González, 2023), lo que supone que otros factores, personales y contextuales, podrían ser más determinantes (Marco-Ahulló, Villarrasa-Sapiña, y Monfort-Torres, 2022; Saavedra, 2022). Por último, se ha observado que la empatía, vinculada a la asertividad, puede aumentar el estrés, debido a la carga emocional que implica (Osco y Arévalo, 2023).

Todo lo expuesto justifica la importancia de seguir investigando sobre la asertividad como estrategia de afrontamiento del estrés académico. En concreto, analizar la mediación de la asertividad entre este y la salud mental. Este aspecto ha sido poco investigado en este contexto, siendo una excepción los trabajos sobre el tema (Newby-Fraser y Schlebusch, 1997), salvo que contemplemos otros conceptos más amplios en los que podemos incluir la asertividad, como las habilidades sociales (De Melo y Benevides, 2023).

Los motivos que se nos ocurren para explicar esta situación son la complejidad y variabilidad cultural a la hora de interpretar la asertividad (Sriyanto, Murniawaty, y Na'imah, 2019), la priorización de otras variables, como por ejemplo el apoyo social (Asensio-Martínez et al., 2023), y la preferencia de los investigadores por poner a prueba distintas intervenciones para fomentar habilidades académicas, sociales, y de afrontamiento (Chust-Hernández, López-González, y Senent-Sánchez, 2023), aunque falte una comprensión completa de los mecanismos exactos de su efectividad.

Apoyándonos en el modelo sistémico cognitivista del estrés académico (Barraza, 2006), que lo define como un proceso adaptativo que surge cuando el estudiante percibe las demandas académicas como estresantes, proponemos la hipótesis de que la asertividad media la relación entre el estrés académico y la salud mental. Se prevé que mayores niveles de asertividad reduzcan el impacto negativo del estrés académico en los síntomas de salud mental en estudiantes de entornos de educación virtual.

El objetivo general de este estudio es analizar el impacto del estrés académico sobre la salud mental de los estudiantes universitarios en la enseñanza virtual y evaluar el papel mediador de la asertividad. Los objetivos específicos incluyen:

- Identificar los niveles de estrés académico en estudiantes de educación virtual.

- Evaluar la relación entre el estrés académico y la sintomatología psicológica, como la ansiedad y la depresión.

- Analizar si la asertividad media la relación entre el estrés académico y la salud mental.

- Explorar si los niveles de asertividad predicen la percepción del estrés académico y los síntomas psicológicos.

- Proponer estrategias de intervención que fomenten la asertividad para mitigar los efectos del estrés académico.

- Este estudio busca aportar evidencia empírica sobre el papel de la asertividad como mediador entre el estrés académico y la salud mental en entornos virtuales, con implicaciones para el diseño de programas educativos y políticas que promuevan habilidades asertivas para mejorar la salud mental y el rendimiento académico en contextos digitalizados.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 106 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 19 y 37 años ($M = 25$, $DT = 3.93$). De estos, el 71,7% ($n = 76$) eran mujeres y el 28,3% ($n = 30$) hombres, todos inscritos en diversas modalidades de enseñanza en línea en universidades españolas. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, basado en su disponibilidad y disposición para participar voluntariamente en el estudio. Se establecieron como criterios de inclusión estar matriculado en una universidad durante el año académico 2022/2023 y cursar sus estudios en modalidad virtual.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos que se presentaron de forma conjunta: Un Cuestionario de datos demográficos y académicos elaborado al efecto, que constaba de 14 ítems que cubren aspectos como el sexo, la edad, la rama de conocimiento, el curso académico, la universidad de matriculación, y la suficiencia de recursos tecnológicos, entre otros. Las preguntas incluyeron tanto ítems dicotómicos como polinómicos, y una escala continua para la variable edad. El *Inventario Sistemático Cognoscitivo del Estrés Académico* (SISCO) es un instrumento validado que evalúa el estrés académico en estudiantes universitarios hispanohablantes, utilizando una escala Likert de 5 puntos que va de "nunca" a "siempre". Consta de 29 ítems distribuidos en tres subescalas: Estresores, Sintomatología (incluye reacciones físicas, psicológicas y comportamentales) y Afrontamiento. El SISCO ha demostrado fiabilidad, con coeficientes alfa de Cronbach

de 0.85 para Estresores, 0.91 para Sintomatología, 0.69 para Afrontamiento, y 0.90 para la puntuación total (Barraza, 2007).

Procedimiento

El procedimiento para la recolección de datos fue estructurado para garantizar su validez y confiabilidad. Inicialmente, seleccionamos el Inventario SISCO porque se adaptaba a las necesidades del estudio y se alinea su marco teórico. Ambos instrumentos se integraron en un formulario de Google Forms, facilitando su distribución y recopilación. La difusión del cuestionario se realizó a través de WhatsApp y LinkedIn para alcanzar una muestra diversa y representativa. Todos los participantes proporcionaron su consentimiento informado antes de participar, asegurando el cumplimiento de las normativas éticas y la confidencialidad. El tiempo de respuesta promedio fue de 15 a 20 minutos, y se efectuaron controles de calidad periódicos para identificar y corregir cualquier incidencia.

Análisis de datos

El análisis de datos se desarrolló en dos fases principales enfocadas en diferentes aspectos del estudio. La fase exploratoria y preparatoria comenzó con un análisis descriptivo de frecuencias, medias, medianas y desviaciones estándar, lo que permitió caracterizar a los participantes tanto demográfica como académicamente. A continuación, se validó la estructura del Inventario SISCO mediante un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), empleando el software JASP. Para este análisis, se utilizaron criterios de ajuste como el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) y el índice de ajuste de Tucker-Lewis (TLI), superiores a 0.95, y un error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) menor a 0.06, con ajustes razonables hasta 0.10 cuando fue necesario. También se calcularon estadísticas descriptivas y se realizaron pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) para las variables de estudio. Cuando las variables no se ajustaron a una distribución normal, se aplicaron transformaciones mediante el método Box-Cox para normalizarlas, seguido de la generación de una matriz de correlaciones para explorar las interrelaciones entre las variables.

La fase de análisis inferencial incluyó la aplicación de un análisis de varianza (ANOVA) para examinar diferencias significativas en los niveles de estrés académico entre diversos grupos, definidos por variables demográficas y académicas, con análisis post hoc cuando fue necesario. Se realizaron contrastes de proporciones mediante el método de Wald para explorar diferencias significativas entre grupos en variables categóricas específicas. Posteriormente, se utilizó un análisis de regresión múltiple para determinar las relaciones entre las variables predictoras y los síntomas de estrés. Además, se implementó un análisis de mediación utilizando el modelo 4 de Hayes (2018), evaluando la significancia del efecto mediador mediante intervalos de

confianza bootstrap, para poner a prueba la hipótesis de que la asertividad media los efectos de la exposición a los estresores académicos sobre la sintomatología del estrés. Este análisis proporcionó una comprensión más profunda de los mecanismos subyacentes en la dinámica del estrés académico, destacando la importancia de la asertividad como factor de mitigación en el impacto del estrés.

Todos los análisis, a excepción del AFC, se efectuaron utilizando el software SPSS (versión 26.0), verificando los supuestos de las pruebas aplicadas, y se estableció un nivel de significancia de 0.05 para todas las pruebas estadísticas.

RESULTADOS

La investigación arrojó resultados relevantes tanto para la hipótesis planteada como para otros hallazgos de interés. El efecto del sexo se considera transversalmente en varios análisis debido a su relevancia en la interpretación de los datos y también se discute específicamente en la subsección dedicada al "Impacto de factores demográficos y académicos".

Relación entre demandas académicas, asertividad y síntomas psicológicos de estrés

La frecuencia con la que se valoran las demandas académicas como estresantes predice incrementos en la frecuencia de los síntomas psicológicos de estrés ($\beta = 0.48$, $p < .001$). La evaluación y la sobrecarga de tareas fueron las demandas académicas más inquietantes para los encuestados; un 73% (Casi Siempre o Siempre) para la primera de ellas y un 72.1% para la segunda. Al comparar estas proporciones en función del sexo de los encuestados no hubo diferencias significativas, con $Z = -1.081$, $p = 0.140$ en el caso de la evaluación, y $Z = 0.530$, $p = 0.298$ para la sobrecarga de tareas.

El análisis reveló que la asertividad medió parcialmente la relación entre estrés académico percibido y síntomas de salud mental (efecto indirecto = -0.21 , $SE = 0.07$, $IC\ 95\% [-0.35, -0.10]$). Además, la frecuencia con la que se utiliza la habilidad asertiva predijo disminuciones en los síntomas psicológicos de estrés ($\beta = -0.32$, $p < .01$).

La asertividad es, junto con la Planificación y ejecución de tareas, una de las estrategias de afrontamiento más utilizada por los encuestados, algo más del 46% indica que la usan siempre o casi siempre, porcentaje que aumenta hasta prácticamente el 52% cuando se les pregunta por la realización de un plan y la consiguiente ejecución de tareas.

Se realizaron pruebas de proporciones de muestras independientes para estas estrategias, con el fin de explorar posibles diferencias entre hombres y mujeres. Para la habilidad asertiva, la prueba de Wald no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Diferencia en proporciones = -0.018 , $Z = -0.169$, $p = 0.433$). Igualmente, no se encontraron diferencias significativas en la frecuencia

percibida del uso de la planificación y ejecución de tareas (Diferencia en proporciones = 0.045, $Z = 0.412$, $p = 0.340$).

La estrategia con menor percepción de frecuencia de uso fue “La religiosidad” (orar y asistir a actos religiosos), el 61.5% de los encuestados informó que “Nunca” emplea esta estrategia de afrontamiento; entre estos, un 48.3% de los hombres y un 66.7% de las mujeres. La prueba de Wald reveló una diferencia significativa en proporciones de -0.184 con un error estándar de 0.108, y un valor Z de -1.729, $p = 0.042$, IC 95% [-0.384 – 0.027].

Impacto de factores demográficos y académicos en la relación entre demandas académicas estresantes y síntomas psicológicos de estrés

Se exploró si factores demográficos y académicos moderaban la relación entre la frecuencia de demandas académicas estresantes y los síntomas psicológicos de estrés, los análisis de moderación revelaron que el acceso a recursos tecnológicos amplificó esta relación (efecto de la interacción = 0.28, $SE = 0.09$, $p < .01$). Se encontró que los estudiantes con acceso limitado a recursos tecnológicos y apoyo académico informaron niveles significativamente más altos de síntomas de estrés, $t(104) = 2.89$, $p = .004$. Además, el acceso limitado a los recursos tecnológicos predijo incrementos en los síntomas psicológicos de estrés ($\beta = 0.34$, $p < .01$).

Se realizó un análisis ANOVA unidireccional para comparar la frecuencia de los síntomas psicológicos de estrés entre hombres y mujeres, utilizando datos transformados mediante Box-Cox. Los resultados descriptivos indicaron que las mujeres ($M = 64.80$, $DE = 21.15$) presentaron frecuencias más altas en comparación con los hombres ($M = 52.19$, $DE = 24.60$). El análisis ANOVA reveló una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, $F(1, 102) = 6.777$, $p = .011$, con un tamaño del efecto medio ($\eta^2 = .062$). Los intervalos de confianza del 95% para la media indicaron que la diferencia observada no es atribuible al azar, lo que sugiere que el sexo es un factor influyente en la frecuencia de los síntomas psicológicos de estrés.

Análisis factorial confirmatorio del Inventario SISCO

Los índices de ajuste comparativo proporcionaron evidencia de un buen ajuste del modelo a los datos. El Índice de Bondad de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI) fueron superiores a 0.95, con valores exactos de 0.959. Estos índices sugieren que el modelo ajusta adecuadamente, superando el ajuste de un modelo nulo.

El Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) fue de 0.093, con un intervalo de confianza del 90% entre 0.083 y 0.103. Este valor, aunque ligeramente superior al umbral ideal de 0.08, indica un ajuste razonable del modelo. El valor p

asociado al RMSEA fue significativo ($p < .001$), sugiriendo la posibilidad de considerar ajustes menores al modelo.

El Índice de Ajuste de Bollen (IFI) y el Índice de No Centralidad Relativa (RNI) también se calcularon, ambos con un valor de 0.959, lo que respalda la adecuación del modelo confirmatorio.

Adicionalmente, el Índice de Bondad de Ajuste (GFI) fue de 0.941, indicando que el modelo explicó una alta proporción de la varianza y covarianza observadas en los datos. El Parsimony Normed Fit Index (PNFI) fue de 0.845, sugiriendo un nivel aceptable de parsimonia, aunque también que podrían explorarse modelos alternativos para optimizar la simplicidad y eficacia.

En general, los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) indican un buen ajuste del modelo propuesto, con todas las métricas sugiriendo una estructura factorial robusta y adecuada.

Análisis de fiabilidad de los instrumentos

El alfa de Cronbach del Inventario SISCO fue 0.885, indicando excelente fiabilidad. Las subescalas presentaron niveles variados de consistencia interna. Específicamente, la subescala de Estresores obtuvo un alfa de Cronbach de 0.808, lo que demuestra una buena fiabilidad. La subescala de Síntomas exhibió una fiabilidad aún mayor, con un coeficiente de 0.915, reflejando una excelente consistencia interna.

Asimismo, se analizaron las subescalas de síntomas de estrés, las cuales presentaron una alta fiabilidad: síntomas físicos (alfa = 0.808), síntomas psicológicos (alfa = 0.859) y síntomas conductuales (alfa = 0.748). En contraste, la subescala de Afrontamiento presentó un alfa de Cronbach de 0.560, lo que sugiere una fiabilidad cuestionable y señala la necesidad de una revisión adicional de los ítems en esta subescala para mejorar su coherencia interna. Además, la puntuación global de afrontamiento no tuvo un efecto significativo sobre el estrés académico ($\beta = 0.05$, $p = 0.65$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio apoyan en gran medida la hipótesis planteada de que la asertividad actúa como un mediador en la relación entre el estrés académico y la salud mental en estudiantes universitarios que cursan sus estudios en modalidad virtual. Específicamente, encontramos que mayores niveles de asertividad están asociados con una disminución significativa en la sintomatología psicológica del estrés, lo que sugiere que la asertividad puede desempeñar un papel protector en contextos de alta demanda académica.

Percepción del estrés académico

Los estudiantes universitarios en la modalidad de enseñanza virtual perciben las evaluaciones y la sobrecarga de tareas como altamente estresantes, lo que se alinea con lo informado en la literatura relevante (Camalvilca, Gamboa, y Niño-Montero, 2022; Sánchez, Capacha, Capcha, Quispe, y Reza, 2021). Además, se observaron diferencias significativas según el sexo, con las mujeres informando una mayor frecuencia de síntomas psicológicos de estrés. Este resultado es coherente con la literatura existente, que ha evidenciado un incremento notable del estrés académico en este contexto, particularmente entre las mujeres (Marco-Ahulló, Villarrasa-Sapiña, y Monfort-Torres, 2022; Ruiz-Robledillo et al., 2022).

Relación entre el estrés académico y la sintomatología psicológica

Se confirmó una fuerte relación entre el estrés académico y la sintomatología psicológica, alineándose con estudios previos que han mostrado cómo el estrés académico puede desencadenar problemas de salud mental (Lima, Meira, Iennaco, y Lourenço, 2022; Odriozola-González, Planchuelo-Gómez, Irurtia, y de Luis-García, 2020). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones que aborden tanto el estrés como sus efectos sobre la salud mental.

Influencia de la asertividad como factor mediador

El análisis de mediación reveló que la asertividad no solo está inversamente relacionada con los síntomas de estrés, sino que también modera la relación entre el estrés académico y la salud mental, reduciendo el impacto negativo de este último. Estos resultados son congruentes con investigaciones previas que sugieren que la asertividad puede mejorar la gestión del estrés al fortalecer la autoconfianza y la comunicación efectiva (Bautista, Ramos, Pérez, y Florentino, 2020; Castro y Calzadilla, 2021; Morales-Villacis, Guerrero-Reyes, Llor-Rodríguez, y Tapia-Álvarez, 2022). Nuestros resultados muestran que la asertividad, junto con la planificación y ejecución de tareas, fue una de las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes, lo que destaca su reconocimiento como una herramienta efectiva para gestionar el estrés académico. Este hallazgo refuerza la idea de que la asertividad es percibida como útil por los estudiantes, en línea con estudios previos (Talavera-Salas, Zela-Pacori, Calcina-Cuevas, y Castillo-Machaca, 2021).

Predicción de la percepción del estrés académico y la sintomatología psicológica

Los niveles de asertividad predijeron de manera significativa la percepción del estrés académico y los síntomas asociados, lo que sugiere que la asertividad puede ser una herramienta valiosa para anticipar y mitigar las respuestas negativas al estrés en entornos educativos virtuales. Este hallazgo complementa la literatura existente, que ha destacado la importancia de la asertividad en la gestión del estrés, aunque con algunas discrepancias sobre la magnitud de su eficacia (García, Rodríguez, y González, 2023).

Impacto del acceso a recursos tecnológicos

El estudio también exploró cómo factores como el acceso a recursos tecnológicos pueden moderar la relación entre demandas académicas estresantes y síntomas psicológicos de estrés. Los análisis de moderación revelaron que el acceso limitado a recursos tecnológicos amplificó esta relación, lo que sugiere que los estudiantes con menos acceso a estos recursos experimentan un mayor impacto negativo del estrés académico. Este hallazgo es significativo, ya que destaca la importancia del acceso a recursos adecuados en la educación virtual, y se alinea con estudios que han señalado cómo la desigualdad en el acceso a tecnología y apoyo académico puede exacerbar las disparidades en el bienestar estudiantil (Betancourt, Paca, y Flores, 2022; Sánchez, Capacha, Capcha, Quispe, y Reza, 2021).

A pesar de los valiosos hallazgos de este estudio, es importante reconocer varias limitaciones que podrían haber afectado los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue relativamente pequeño (106 participantes) y no probabilístico, lo que restringe la generalización de los resultados a la población universitaria en modalidad virtual. Además, la mayoría de los participantes eran mujeres, lo que podría haber sesgado los resultados hacia las experiencias femeninas. En segundo lugar, el diseño transversal utilizado solo permite observar relaciones correlacionales, sin establecer causalidad. Futuros estudios podrían beneficiarse de diseños longitudinales o experimentales para confirmar el papel mediador de la asertividad. Otro aspecto a considerar es que los datos se obtuvieron mediante autoinformes, lo que podría haber introducido sesgos, a pesar de que se empleó el Inventario SISCO, una herramienta validada. Finalmente, el estudio se realizó con estudiantes de España, lo que limita la aplicabilidad de los resultados a otros contextos culturales o educativos, ya que la asertividad y el estrés académico podrían manifestarse de manera distinta en diferentes entornos.

En conclusión, este estudio confirma que la asertividad juega un papel crucial como mediador en la relación entre el estrés académico y la salud mental en estudiantes universitarios en modalidad virtual. Estos resultados destacan la importancia de incluir entrenamientos en habilidades asertivas dentro de los

programas de bienestar estudiantil para mejorar la salud mental y el rendimiento académico en entornos virtuales.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos sugieren que las instituciones educativas deberían considerar la implementación de programas específicos de entrenamiento en asertividad, no solo como una medida para reducir el estrés, sino también como una estrategia para fomentar un entorno de aprendizaje más saludable y equilibrado. Futuras investigaciones podrían explorar en mayor profundidad las diferencias en la efectividad de la asertividad según el contexto académico y las características demográficas de los estudiantes.

Este estudio llena una brecha en la literatura existente al proporcionar evidencia empírica sobre la importancia de la asertividad en la gestión del estrés académico en contextos virtuales, sugiriendo la necesidad de políticas institucionales que apoyen el desarrollo de esta habilidad clave para el bienestar estudiantil.

REFERENCIAS

Alhamed, A. (2023). The link among academic stress, sleep disturbances, depressive symptoms, academic performance, and the moderating role of resourcefulness in health professions students during COVID-19 pandemic. *Journal of Professional Nursing*, 46, 83–91. doi: 10.1016/j.profnurs.2023.02.010

Asensio-Martínez, A., Aguilar-Latorre, A., Masluk, B., Gascón-Santos, S., Sánchez-Calavera, M.A., y Sánchez-Recio, R. (2023). Social support as a mediator in the relationship between technostress or academic stress and health: Analysis by gender among university students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1236825. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1236825

Barraza, A. (2006, noviembre 21). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 8(19). Recuperado de <https://psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>

Barraza, A. (2007, febrero 26). Inventario SISCO estrés académico. Propiedades psicométricas. *Revista Psicología Científica.com*, 9(13). Recuperado de <https://pscient.net/8vd5j>

Bautista, J., Ramos, B., Pérez, M.A., y Florentino, S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *TLATEMOANI, Revista Académica de Investigación*, 34. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/index.html>

Betancourt, Y., Paca, F.R., y Flores, E.J. (2022). El impacto de las políticas educativas y COVID-19: Una revisión sistemática. *Igobernanza*, 5(17), 176–199. doi: 10.47865/igob.vol5.n17.2022.174

Camalvilca, N., Gamboa, J., y Niño-Montero, J. (2022). Estrés y su relación con el rendimiento de los universitarios en tiempos de COVID-19. *Boletín de Malariología y Salud Ambiental*, 62(4), 787–795. doi: 10.52808/bmsa.7e6.624.020

Castro, G. y Calzadilla, G. (2021). Comunicación asertiva desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3), 131–151.

Chust-Hernández, P., López-González, E., y Senent-Sánchez, J.M. (2023). Eficacia de las intervenciones no farmacológicas para la reducción del estrés académico en estudiantes

universitarios: Una revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 29(1), 45–62. doi: 10.5093/anyes2023a6

De Melo, M.E. y Benevides, A. (2023). Self-efficacy and social skills: Mediators of the relationship between stress and academic adaptation. *Paidéia*, 33, e3339. doi: 10.1590/1982-4327e3339

García, M.I., Rodríguez, E., y González, M. (2023). Estrés académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro en tiempos de confinamiento. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 245–262. doi: 10.56712/latam.v4i5.1315

Gil, J.A. y Fernández, C.O. (2021). El estrés académico, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en residentes de Estomatología General Integral. *EDUMECENTRO*, 13(1), 16–31.

Hayes, A.F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.

Hernández, A.A., Hernández, D., Peña, D., y Troncoso, A. (2023). Automedicación en estudiantes del área de la salud relacionado con salud mental en pandemia COVID-19, 2020–2022. *Horizontes de Enfermería*, 34(3), 659–675.

Lima, V.D., Meira, A.G., Iennaco, M.L., y Lourenço, L.M. (2022). Saúde mental no ensino superior: Revisão de literatura. *Interação em Psicologia*, 26(3). doi: 10.5380/psi.v26i3.76204

Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., y Monfort-Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos*, 43(1), 845–851. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

Morales-Villacis, M.R., Guerrero-Reyes, L.J., Llor-Rodríguez, C.D., y Tapia-Álvarez, C.V. (2022). Comunicación asertiva como estrategia ante el estrés académico. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(2), 39–52. doi: 10.47606/ACVEN/PH0114

Newby-Fraser, E. y Schlebusch, L. (1997). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. *Psychology*, 34(3–4), 61–69.

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M.J., y de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113108

Oscó, Y.M. y Arevalo, R. (2023). Empatía y estrés académico en estudiantes del IX y X ciclo de la carrera de Enfermería de la Universidad Norbert Wiener, 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 681–697. doi: 10.56712/latam.v4i4.1250

Ruiz-Robledillo, N., Vela-Bermejo, J., Clement-Carbonell, V., Ferrer-Cascales, R., Alcocer-Bruno, C., y Albaladejo-Blázquez, N. (2022). Impact of COVID-19 pandemic on academic stress and perceived classroom climate in Spanish university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4398. doi: 10.3390/ijerph19074398

Saavedra, C. (2022). Eustrés y distrés: Revisión sistemática de la literatura. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 22(2), 1–17. doi: 10.18270/chps.v22i2.4415

Sánchez, B.O., Capacha, A.V., Capacha, M.L., Quispe, D.J., y Reza, S.Z. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios en contexto de la pandemia por COVID-19: Una

revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 11279–11290. doi: 10.37811/cl_rcm.v5i6.1167

Sriyanto, S., Murniawaty, I., y Na'imah, T. (2019). Negotiation competencies based on assertiveness and self-efficacy for vocational high school students. *Dinamika Pendidikan*, 14(1), 116–126. doi: 10.15294/dp.v14i1.18420

Talavera-Salas, I.X., Zela-Pacori, C.E., Calcina-Cuevas, S.C., y Castillo-Machaca, J.E. (2021). Impacto de la COVID-19 en el estrés académico en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1673–1688. doi: 10.23857/dc.v7i3.2077

CAPÍTULO 52

“UN PUEBLO MÁS LIMPIO”: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y DEL GRADO DE PRIMARIA. ACERCANDO LA SOCIEDAD A LA UNIVERSIDAD

ROCÍO COLLADO-SOLER*, ALMUDENA FERNÁNDEZ DÍAZ-CARRASCO*,
MARÍA DEL MAR MIRALLES DIONIS**, VANESA JIMENEZ FABREGA*,
Y MARINA ALFÉREZ PASTOR*

**Universidad de Almería; **Universidad de Almería y FAAM*

INTRODUCCIÓN

Tener una educación de calidad es una demanda alrededor del mundo que tanto estudiantes como familias requieren (Mitchell, Hirn, y Lewis, 2017), y que ha sido incluido en los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (2015). Para conseguirlo, los docentes juegan un papel muy importante.

Se hace necesario adaptar nuevos métodos de enseñanza a las nuevas generaciones con el objetivo de mantener el interés de los estudiantes (Samat, Hashim, y Yunus, 2019). En este sentido, el aprendizaje-servicio (ApS) es una de las metodologías innovadoras que permite unir los estudios académicos con un servicio a la comunidad para fortalecer las sociedades (Scott y Graham, 2015), conecta la teoría y la práctica y les permite a los estudiantes universitarios poner en práctica lo que han aprendido y organizar actividades basadas en las necesidades de la sociedad (Resch y Schrittmesser, 2021). Sin embargo, para poder realizar una experiencia de este tipo, es muy importante la formación docente para formar docentes de calidad (Pazilah, Hashim, y Yunus, 2021) que influya el compromiso de los futuros docentes, que les permita entender la pedagogía de esta metodología y desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias (Ashton y Arlington, 2019).

A este respecto, el ApS no solo se lleva a cabo en educación básica, sino que es una pedagogía en crecimiento que se está implementando en instituciones superiores y en la formación docente (Mergler, Carrington, Boman, Kimber, y Bland, 2017). Además, utilizar esta metodología en Universidad, especialmente en los grados de Educación (Álvarez, Martínez-Usarralde, González, y Buenestado, 2017), les permite a los futuros docentes participar en experiencias prácticas con estudiantes a través de la implementación de proyectos de ApS (Song, 2018) haciéndola adecuada (Garver, Eslami, y Tong, 2018). En concreto, el potencial de esta práctica educativa está en la posibilidad que ofrece de establecer conexiones entre el alumnado universitario en

formación y el contexto en el que llevará a cabo su labor profesional en el futuro, los centros educativos (Vázquez, Liesa, y Lozano, 2017).

Por ello, el objetivo de este trabajo es realizar una propuesta de ApS en la que el alumnado universitario del grado de Educación Primaria planificará con ayuda de los profesores, e implementará en un centro escolar, un proyecto de aprendizaje-servicio para concienciar sobre la importancia del reciclaje, reutilización y reducción.

Descripción detalla del proyecto

El proyecto se llama “Un pueblo más limpio”, tendrá una duración de un curso escolar e involucra al estudiantado del 1er curso del grado de Educación Primaria y de los últimos cursos de Educación Primaria. El objetivo primordial que se pretende conseguir es crear conciencia sobre la importancia de reciclar, reutilizar y reducir, para ello, vamos a crear una campaña para promover las 3R.

Desde el punto de vista universitario, se realizará en diferentes asignaturas de manera transversal y con la siguiente relación directa:

-Didáctica y Organización de la Educación Primaria. Al trabajar la relación escuela-entorno. → Tema 2. Las funciones de la escuela.

-La Innovación Educativa en la Educación Primaria. Al profundizar en la metodología Aps. → Tema 2. Otra forma de hacer escuela: transformar aulas, transformar escuelas (propuestas).

-Investigación Educativa. A través de la realización de una investigación previa a la campaña para ver cómo se encuentra el nivel de reciclaje, reutilización y reducción de los plásticos. → Tema 6. Métodos y técnicas de recogida de información en la perspectiva cuantitativa.

-Sociedad, Escuela y Democracia. Interviniendo en la sociedad más próxima, local, a través de las instituciones educativas y siempre a través de valores democráticos. → Tema 4. Escuelas abiertas a la sociedad.

El objetivo desde este punto de vista es poner en práctica los conocimientos adquiridos y realizar un servicio a la comunidad. Se trabajarán por pequeños grupos de entre 4 o 6 personas, cada grupo intervendrá junto a una clase de Educación Primaria.

Por su parte, desde el punto de vista de los centros de educación primaria, las asignaturas involucradas son las siguientes:

-Ciencias de la Naturaleza, ya que el contenido principal es el cuidado del medio ambiente.

-Ciencias Sociales, a través de las 3R.

-Matemáticas. A través de la información estadística: recogida de datos, representación e interpretación mediante gráficas y tablas.

-Lengua Castellana y Literatura, ya que tendremos que realizar carteles y trípticos en los que se use el lenguaje escrito, preparar cuestionarios y dar una conferencia. Se pretende que el alumno sea capaz de transmitir con precisión sus ideas, realizar discursos, interpretar las ideas de los demás y favorecer la escucha activa.

-Educación artística, en la ilustración de carteles y trípticos. Se manejan habilidades de recorte, pegado, collage, pintura...

Además, trabajaremos contenidos como la empatía, la cooperación social, el pensamiento crítico y la solidaridad de forma transversal.

Por su parte, debido al carácter competencial de la escuela y su importancia en la LOMLOE 3/2020, a través de este proyecto se trabajarán las 8 competencias clave que recoge dicha ley, pero muy especialmente:

-Competencia lingüística. Ya que la lengua es la forma que tenemos de comunicarnos con los demás, y es un elemento básico para nuestra vida, ya sea de forma escrita u oral. La utilizamos para transmitir información, para convencer, para preguntar... todas estas actividades se desarrollarán en este ApS.

-Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Trataremos los datos recopilados a través de tablas estadísticas, además nos permite desarrollar el pensamiento científico.

-Aprender a aprender. A través de las estrategias para la elaboración de trabajos en equipo o la habilidad para organizar, persistir y recuperar el conocimiento.

-Competencias sociales y cívicas. El reciclaje, la reducción y la reutilización de objetos son contenidos directos (cuidado del medio ambiente) a través de los cuales trabajar esta competencia.

Objetivos del proyecto

El objetivo general de este trabajo es proponer un proyecto de aprendizaje-servicio para el grado de Educación Primaria, integrando varias asignaturas de 1er curso. Para ello, nos hemos marcado varios objetivos específicos de aprendizaje con respecto a nuestros estudiantes universitarios:

-Acercar a los estudiantes de universidad a los centros educativos para ofrecer un servicio aplicando el conocimiento aprendido.

-Ayudar a los estudiantes de primaria a su desarrollo integral a través de su participación en un servicio a la comunidad.

-Trabajar en equipo, valorando su importancia, respetando las normas de convivencia y respeto, y favoreciendo la participación de toda la comunidad educativa.

-Fomentar la empatía, el respeto por los demás y por la naturaleza.

-Elaborar y llevar a cabo un proyecto ApS para conseguir crear conciencia en el pueblo sobre la importancia de reciclar, reducir y reutilizar.

- Poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre ApS.

Por otro lado, nos hemos planteado objetivos específicos de servicio:

- Fomentar la competencia social y ciudadana.

- Conseguir un pueblo más limpio.

- Crear conciencia en nuestros paisanos sobre la importancia de cuidar nuestro medio ambiente.

- Garantizar una calidad de vida adecuada para las generaciones futuras.

- Adquirir conocimientos sobre el reciclado, la reutilización y la reducción.

Este proyecto ApS supone un beneficio para el municipio en general, ya que se fomentarán tres aspectos clave: reciclar, reutilizar y reducir; para el alumno del grado de Educación Primaria, ya que le permitirá poner en práctica lo aprendido; y para el alumnado de Primaria, ya que crecerán con esos valores y aprenderán como protagonistas activos del proceso.

MÉTODO

Descripción del material y la metodología

Como hemos dicho anteriormente, la metodología a emplear será un aprendizaje-servicio (ApS). Esta propuesta pretende dar solución a un problema existente, la contaminación por residuos y el agotamiento de ciertos recursos naturales.

Las actividades que se encuadran dentro de esta propuesta se hacen en diferentes niveles:

Actividades previstas con los docentes de primaria

- Reuniones informativas y de coordinación. Al inicio del proyecto donde es muy importante que se nos dé información detallada sobre el alumnado con el que vamos a trabajar para adaptar cada una de las actividades a sus posibilidades, durante el proyecto para comprobar cómo está funcionando, y al finalizar el proyecto para llevar a cabo una valoración.

- Evaluación del ApS.

Actividades previstas con los alumnos universitarios

- Formación en ApS, a través de las asignaturas.

- Planificación del ApS en pequeños grupos.

- Evaluación inicial, continua y final.

Coordinación entre docentes de primaria, estudiantes universitarios y profesores de universidad para realizar los grupos, cada grupo reducido de alumnos universitarios será responsable de un grupo de alumnos de primaria

Actividades previstas del alumnado universitario con el de primaria

-Actividades de iniciación. Estas actividades se llevarán a cabo entre los alumnos universitarios con el grupo-clase de primaria correspondiente, consistirán en una detección de conocimientos previos e introducción a lo que se va a llevar a cabo. 2 sesiones en una semana.

-Actividades de elaboración de datos, recogida de datos y representación. Durante 4 sesiones (2 sesiones por semana) el alumnado universitario le explicará qué son las encuestas, para qué sirven... y les ayudarán a crear las encuestas sobre los niveles de reciclaje, reducción y reutilización. Se llevará a cabo a través de Google Forms para que puedan acceder el mayor número de personas. Posteriormente, serán los alumnos de primaria los encargados de recoger estos datos durante 3 o 4 semanas. Finalmente, durante el mes de marzo, se les explicará las tablas de frecuencias y algunos tipos de gráficas como el gráfico de puntos, de barras o el de sectores. Para hacer casos prácticos sobre este tipo de contenido estadístico utilizarán los datos recogidos en las encuestas.

-Actividades de preparación de campaña. Con las tablas y los gráficos ya realizados, dedicaremos una sesión para enseñarles a analizarlos y realizar el análisis de los mismos (¿qué ocurre?, ¿recicla mucho la gente?, ¿qué es lo que más recicla?, ¿cuál es la causa más repetida para no reciclar?, entre otras). En la próxima sesión comenzaremos a proponer soluciones, a través de una lluvia de ideas, pensando también cómo podríamos materializar esas ideas. Posteriormente comenzaremos con una pequeña investigación sobre la influencia de cada una de las 3R en el medio ambiente, por ejemplo, los mares contaminados de plásticos y sus efectos en los animales marinos. Esto se realizará a través de una WebQuest y con toda la información se crearán murales informativos.

Con toda esta información y soluciones propuestas, elaboraremos una carta al Ayuntamiento para pedirles permiso y colaboración en llevar a cabo nuestras propuestas, informando también de los prejuicios que tiene el no reciclaje, reutilización y reducción.

Después se elaborarán carteles y trípticos con un decálogo de concienciación. En ellos pueden aparecer las gráficas que representan los niveles y los motivos del no reciclaje en nuestro municipio y, posteriormente, se pegarán los carteles informativos en los contenedores explicando las posibilidades que tienen esos materiales al reciclarlos.

Dedicaremos, a mediados del mes de mayo, una mañana a realizar una recogida de basura con todos los ciudadanos que quieran participar y una posterior convivencia. Habrá bolsas de varios colores para representar los diferentes contenedores. Por último, a finales de mayo iremos a Ayuntamiento a pedir colaboración, que difundan nuestra campaña y que nos dejen el salón de actos para el cierre del proyecto.

-La campaña. Se llevará a cabo en una sesión que coincidirá con el final del proyecto. Consistirá en dar una conferencia en un salón de actos abierto a toda la población. Se le dará trípticos a la población sobre el cuidado básico del medio ambiente acerca de las 3R que está en manos de todos, y una carta de algunas mejoras y sugerencias al Ayuntamiento que también se leerá. Este día se utilizará como el cierre del proyecto, celebrando los resultados a través de una reunión informal posterior a la conferencia, y las evaluaciones por parte de los agentes externos implicados.

Por su parte, este proyecto no requiere material extraordinario: ordenadores con conexión a Internet, los materiales propios y colectivos necesarios para el desarrollo de una sesión de docencia cualquiera (lápices, cartulinas...). El material específico serían bolsas de basura y los carteles y trípticos para la difusión de la campaña.

Justificación de la metodología

El ApS promueve la unión entre diferentes miembros de la comunidad (Assendelft, 2008). Además, promueve un aprendizaje transformador (Kiely, 2004), la construcción en comunidad y la realización de cambios significativos (Weiss, 2018). Todo esto hace que la metodología empleada sea adecuada para conseguir los objetivos propuestos a nivel de aprendizaje y de servicio.

Adecuación de los materiales y metodología

Los diferentes tipos de actividades, explicados anteriormente, son acordes para conseguir el producto final del ApS. Nos permiten integrar contenidos, habilidades y valores junto con la realización de un servicio a la comunidad con el objetivo de transformarla y mejorarla (Red Española de Aprendizaje-Servicio, s.f.). Además, las tres fases distinguidas del aprendizaje-servicio se pueden observar a lo largo de las actividades (Maciel, 2003; Santos y Lorenzo, 2018):

-Fase inicial, con las actividades de coordinación, formación al alumnado universitario, programación del proyecto que cada grupo llevará a cabo, etc.

-Fase de desarrollo, con la implementación del proyecto y su evaluación continua o seguimiento.

-Fase de cierre, con la actividad final de cierre de campaña, la celebración de los resultados y las evaluaciones finales.

Por su parte, los materiales a emplear se han elegido en función de las necesidades que planteaban las actividades, por tanto, son totalmente adecuados para la realización de las mismas.

Recursos disponibles

Los recursos humanos necesarios son los docentes de 5º y 6º de Educación Primaria de las escuelas, los profesores de universidad involucrados y el alumnado. Los materiales necesarios de los que hemos hablado anteriormente son de plena disponibilidad del centro. Para la impresión de carteles, trípticos, etc. se estima unos 200€ de presupuesto, que se intentará obtener a través del Ayuntamiento, Universidad o el propio centro.

Indicadores y modo de evaluación

La evaluación se hará a todos los niveles: evaluación docente-alumno, autoevaluación del alumnado, coevaluación de los compañeros del mismo grupo y heteroevaluación (familia, ayuntamiento, etc.). Para ello se utilizará cuestionarios ad hoc con escalas Likert del 1 (no intentado / totalmente en desacuerdo) al 5 (conseguido sin ayuda / totalmente de acuerdo), rúbricas de evaluación (acerca de los objetivos y criterios que debe conseguir el alumnado según la ley) y observación directa con su hoja de registro por parte de los docentes tanto del colegio como universitarios.

Organización y planificación del proyecto

Como ya hemos comentado anteriormente, el proyecto tendrá una duración de un curso escolar (septiembre-junio).

Durante los primeros meses (septiembre-diciembre) se llevará a cabo la presentación a los maestros de primaria involucrados con una reunión informativa. Paralelamente, se trabajará con el alumnado universitario en la adquisición de conocimientos relacionados con el ApS, métodos de recogida de datos, etc. Se formarán los grupos pequeños de trabajo y se extraerá la información de cada grupo-clase de primaria con el objetivo de adaptar cada proyecto.

A partir de enero, el estudiantado de la universidad empezará a asistir a los centros educativos. A continuación, presentamos un cronograma de cada una de las actividades (Tabla 1):

Tabla 1. Temporalización de las tareas a desarrollar

Tareas	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
1. Coordinación con los centros educativos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Formación a estudiantes universitarios	X	X	X	X						
3. Creación de grupos pequeños de trabajo			X	X						
4. Planificación de ApS en función de las características concretas del grupo-aula de cada grupo pequeño			X	X						
5. Actividades de iniciación/introducción en los centros por parte de alumnado universitario					X					
6. Creación de materiales de recogida de datos					X					
7. Recogida de datos por parte del alumnado de primaria					X	X				
8. Análisis de datos y representación					X	X				
9. Actividades de preparación de la campaña								X	X	
10. La campaña										X
11. Evaluación docentes primaria							X			X
12. Evaluación docentes universidad				X			X			X
13. Evaluación estudiantes universitarios										X
14. Evaluación estudiantes primaria										X

RESULTADOS ESPERADOS

Aspectos a evaluar

En un primer momento se valorará los conocimientos previos del alumnado sobre ApS y se comprobará su grado de conciencia sobre la necesidad de reciclar, reutilizar y reducir. Durante el proyecto se evaluará el grado de desarrollo según lo planeado (actividades realizadas en su momento, consecución de los objetivos de las actividades, etc.) y se anotarán los aspectos que se quieran destacar. Al finalizar el proyecto, cada docente (primaria y universidad) de cada una de las asignaturas evaluará el grado de consecución de las competencias de su alumnado, el alumnado de primaria llevará a cabo una autoevaluación de los aspectos más actitudinales y una coevaluación de sus compañeros de grupo sobre el desempeño en las tareas, el alumnado de la universidad valorará el grado de desarrollo del proyecto y la consecución de los objetivos propuestos y, el ayuntamiento, familias y demás participantes valorarán el desarrollo del proyecto y la forma de transmitir la información.

Descripción de las evaluaciones

Las evaluaciones de los docentes se realizarán utilizando lo establecido en la ley y guías docentes a través la observación directa. El resto de las evaluaciones se llevarán a cabo a través de cuestionarios ad hoc con una escala Likert del 1 al 5.

Al inicio del proyecto se realizará una evaluación inicial, a través de la cual conoceremos los conocimientos previos del alumnado y su punto de partida. Este se hará con el alumnado universitario y, a su vez, estos lo harán con el alumnado de primaria. Después, durante todo el proyecto, se realizará una evaluación continua con el objetivo de comprobar que todo está yendo de manera adecuada y según lo planeado, así como evaluar las dificultades que se puedan presentar y ponerles solución. Al finalizar el proyecto se llevará a cabo la evaluación final.

Las evaluaciones iniciales y finales se podrán comparar con el objetivo de ver el grado de mejora en sus conocimientos sobre el tema y de sus actitudes.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo era proponer un proyecto basado en la metodología aprendizaje-servicio para acercar a los futuros docentes a su labor educativa, a los centros educativos. Para ello, se ha planteado un proyecto con una duración de un año en el que se espera conseguir los objetivos marcados a nivel de comunidad y, además, integrar los saberes básicos de los currículos educativos.

Hemos elegido la metodología ApS porque tiene un gran potencial ya que permite conectar con los problemas reales de un territorio para ponerle solución, desde un punto de vista crítico y transformativo. No solo se aprenden contenidos curriculares, sino que se interiorizan actitudes de respeto, de compromiso, de trabajo en equipo, entre otras, y la relación con otros agentes de la comunidad educativa que, generalmente, están fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De cara al alumnado universitario, nos encontramos una segmentación entre la formación profesional y ciudadana. Además, con frecuencia los estudiantes perciben que lo que aprenden durante la carrera no tiene relación con la realidad a la que posteriormente tienen que enfrentarse. Por estos motivos, el ApS propuesto es idóneo para paliar ambos aspectos.

REFERENCIAS

Álvarez, J.L., Martínez-Usarralde, M.J., González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. doi: 10.22550/REP75-2-2017-02

Ashton, J.R. y Arlington, H. (2019). My Fears Were Irrational: Transforming Conceptions of Disability in Teacher Education through Service Learning. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 50-81.

Assendelft, L.V. (2008). City Council Meetings Are Cool: Increasing Student Civic Engagement Through Service Learning. *Journal of Political Science Education*, 4(1), 86-97.

Garver, R.A., Eslami, Z.R., y Tong, F. (2018). I believe I can: Service-Learning to raise preservice teacher's efficacy with English Learners. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(2), 23-37.

Kiely, R.A. (2004). Chameleon with a complex: Searching for transformation in international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10, 5–20.

Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-110. doi: 10.35362/rie330912

Mergler, A., Carrington, S.B., Boman, P., Kimber, M.P., y Bland, D. (2017). Exploring the value of service-learning on preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80.

Mitchell, B.S., Hirn, R.G., y Lewis, T.J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 140–153. doi: 10.1177/0888406417700961

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Pazilah, F.N., Hashim, H., y Yunus, M.M. (2021). Service-learning in English as a Second Language Teacher Training Program: Exploring Pre-service Teachers' Authentic Learning Experiences. *Arab World English Journal*, 12(2), 377-398. doi: 10.24093/awej/vol12no2.26

Red Española de Aprendizaje-Servicio. (S. f.). *Aprender haciendo un servicio a la comunidad*. Recuperado de <https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

Resch, K. y Schrittemser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

Samat, N.A.A., Hashim, H., y Yunus, M.M. (2019). Live Streaming: A New Platform for ESL Learning. *Creative Education*, 10(12), 2899–2906. doi: 10.4236/ce.2019.1012215

Santos, M.A. y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Scott, K.E. y Graham, J.A. (2015). Service-Learning: Implications for Empathy and Community Engagement in Elementary School Children. *Journal of Experiential Education*, 38(4), 354–372. doi: 10.1177/1053825915592889

Song, L. (2018). Improving Pre-Service Teachers' Self-Efficacy on Technology Integration Through Service Learning. *The Canadian Journal of Action Research*, 19(1), 22-32.

Vázquez, S., Liesa, M., y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. doi: 10.6018/reifop/20.1.213181

Weiss, H.A. (2008). Review of Liberating Service Learning and the Rest of Higher Education Civic Engagement. *Journal of Political Science Education*, 14, 281–285.

CAPÍTULO 53

EVALUACIÓN POR PARES COMO ESTRATEGIA COLABORATIVA PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PERE MERCADÉ MELÉ*, JESÚS BARREAL PERNAS**,
Y FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ***

**Universidad de Málaga; **Universidad Complutense de Madrid;
***Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado un cambio paradigmático en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante (Calleja et al., 2011). Este enfoque, conocido como Aprendizaje Centrado en el Estudiante (SCL, por sus siglas en inglés), prioriza las necesidades y el protagonismo de los alumnos en la adquisición de conocimientos, reemplazando la transmisión pasiva de información con una colaboración activa entre docentes y estudiantes (González y Wagenaar, 2003). Este nuevo paradigma requiere la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, entre las cuales se destaca la evaluación por pares como una técnica de aprendizaje colaborativo que, además de motivar al alumnado, favorece el desarrollo de competencias críticas, tales como el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad (Rodríguez-Izquierdo, 2014).

En este estudio, realizado en la Universidad de Málaga, se ha implementado una metodología de evaluación por pares en una asignatura de Estadística. El objetivo es analizar si esta metodología mejora el aprendizaje de los estudiantes al estar más motivados. Para ello se comienza con una revisión de la literatura, para seguidamente se presenta la metodología y describir los datos empleados en el estudio. Finalmente se ofrecen los resultados alcanzados y se analizan para llegar a las conclusiones principales del trabajo.

Revisión de la literatura

El Aprendizaje Centrado en el Estudiante ha exigido una transformación en los métodos de enseñanza, recursos y evaluación en las universidades españolas, donde se pone el foco en el alumno como eje vertebrador de la docencia (Vázquez, 2008). Como señalan diversos autores, la evaluación ha dejado de ser un acto final para convertirse en un proceso inherente al aprendizaje, en el que se busca no solo evaluar el conocimiento, sino también fomentar el desarrollo cognitivo de los estudiantes y la

mejora de la enseñanza docente (Dowse, Melvold, y McGrath, 2018; Nicol, Thomson, y Breslin, 2014).

La evaluación por pares se ha destacado como una estrategia valiosa para el aprendizaje, ya que involucra a los estudiantes en la evaluación del trabajo de sus compañeros, promoviendo la revisión crítica desde distintos puntos de vista (Conde, Sanchez-Gonzalez, Matellan-Olivera, y Rodriguez-Lera, 2017). Según estudios previos, este método fomenta el razonamiento crítico y la autoevaluación tanto en quienes dan la retroalimentación como en quienes la reciben, generando un aprendizaje mutuo (Hafner y Hafner, 2003). Además, se ha demostrado que la evaluación por pares mejora las habilidades evaluativas de los estudiantes, la comprensión del temario de la asignatura y su capacidad para proporcionar retroalimentación constructiva (Adachi et al., 2018); siendo un medio eficaz como lo pueden ser otros métodos como la motivación a través de las redes sociales (Adasme, Del Arco, y Mercadé-Melé, 2024; Del Arco, Mercadé-Melé, Ramos-Pla, y Flores-Alarcia, 2022; Selva-Pareja, Ramos-Pla, Mercadé-Melé, y Espart, 2022) o con la gamificación (Segura et al., 2023).

En la misma línea, en otro trabajo (Amato y Novales-Castro, 2009) evidenciaron que los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje como son el alumnado universitario percibieron que tanto la metodología activa de Aprendizaje basado en Problemas como la técnica de evaluación entre pares son de utilidad. Concretamente en los participantes en muestra de este estudio consideraron que las actividades de evaluación entre pares por parte del estudiantado fueron actividades formativas y justas. Otra investigación (López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba, y Lorente-Catalán, 2016) examinó la percepción de estudiantado universitario sobre el uso de una escala para la coevaluación y autoevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado encontrando también valoraciones positivas del alumnado sobre la utilización de la misma e incluso mostrando su predisposición a usar este tipo de herramientas en el futuro como profesionales lo que demuestra la utilidad también de esta herramienta como transferencia para el aprendizaje de futuros docentes. Asimismo, otros estudios (Boud y Falchikov, 2007; Hanrahan y Isaacs, 2001) también indican la importancia de la participación del estudiantado en la evaluación en el ámbito universitario para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo haciendo juicios sobre su trabajo y el de otros compañeros y para el desarrollo de competencias profesionales. Más recientemente, la investigación llevada a cabo por Gómez et al. (2024) en la que la coevaluación estuvo presente en una experiencia evaluativa en la formación inicial la en el proceso formativo vivido, poniéndose de manifiesto que es en el profesorado más interesado en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que este tipo de herramientas como elemento de innovación están presentes de algún modo ya que implican y comprometen más al estudiantado, incluso en la elaboración de posibles preguntas para el examen teórico

(como se cita en Pascual-Arias, Molina-Soria, López-Pastor, y Hortigüela-Alcalá, 2023). También se considera en dicho estudio de Gómez et al. (2024) que con ello se puede contribuir a la mejora del aprendizaje y de la autorregulación, entre otros aspectos positivos que pueden destacarse. Concretamente, en la revisión sistemática llevada a cabo por Bores-García, Hortigüela-Alcalá, González-Calvo, y Barba-Martín (2020) se evidencia que la utilización de la evaluación por pares especialmente en la educación superior se asoció con mayor nivel de autoeficacia docente, confianza y competencia docente así como con el aumento de la motivación señalando, no obstante, que se requieren más investigaciones sobre los beneficios de su uso, por ejemplo, para contribuir a la mejora del pensamiento crítico o a la autorregulación del aprendizaje.

A pesar de sus ventajas, la implementación de esta metodología enfrenta desafíos, como la falta de madurez en los estudiantes para evaluar, actitudes negativas hacia este tipo de evaluación y la percepción de que añade una carga de trabajo adicional (Serrano-Aguilera et al., 2021; Sousa, Suleman, Mercadé-Melé, y Molina-Gómez, 2021). En estudios previos realizados en el contexto español, se ha encontrado una correlación significativa entre las calificaciones de los estudiantes y las otorgadas por los profesores, lo que sugiere que, con la debida orientación y uso de rúbricas, la evaluación por pares puede ser un método fiable.

MÉTODO

El presente estudio fue desarrollado en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE19-209) de la Universidad de Málaga. Se implementó la metodología de evaluación por pares en diversas actividades relacionadas con la resolución de ejercicios. Los estudiantes debían evaluar a sus compañeros basándose en rúbricas previamente establecidas, diseñadas por los profesores con la colaboración de los propios alumnos.

Para la realización de la actividad se propuso a un grupo de 81 alumnos que participaran de dicha actividad; de los cuales 40 participó y los otros 41 alumnos no. Además, en otras dos clases, con un total de 133, no se realizó dicha actividad, para que fuesen el grupo de control. Por lo tanto, como se resume en la Tabla 1, tenemos tres grupos, uno de 40 alumnos que han realizado la actividad, otro de 41 alumnos que pese proponerles la actividad no quisieron realizarla y finalmente el grupo de control formado por 133 alumnos. El rechazo a realizar la actividad es un dato llamativo, pero esperado, puesto que siguiendo a Tondello et al. (2016) se pone de manifiesto que un grupo de estudiantes va a generarle siempre un efecto rechazo la actividad que le propongas fuera de las actividades tradicionales. La ratio de alumnos rechazo dependerá de las características de los alumnos.

Tabla 1. Ficha de los distintos grupos

Grupo	Participantes	Descripción
Grupo 0	41	Alumnos que no quisieron participar de la revisión por pares
Grupo 1	40	Alumnos que sí quisieron participar de la revisión por pares
Grupo 2	133	Alumnos de otros grupos que no tuvieron dicha actividad

Los objetivos de la actividad eran que los estudiantes desarrollaran un juicio crítico sobre el trabajo de sus compañeros y que pudieran aplicar los criterios de evaluación para mejorar su propio rendimiento académico. Se realizaron comparaciones entre un grupo control, donde no se utilizó la metodología de evaluación por pares, un grupo experimental que sí la empleó y otro grupo experimental que no quiso emplearla. Finalmente, se observó las calificaciones de los distintos grupos para analizar sus diferencias.

Para analizar las calificaciones finales obtenidas se ha implementado un análisis de varianza (ANOVA) para conocer si existen diferencias entre grupos. Para ello se establece como hipótesis nula (H_0) que no existe diferencias entre las medias de los grupos son idénticas, mientras que la hipótesis alternativa (H_1) es que al menos una no es igual. Esto permite ver si las medias se han alterado a través de la inclusión de actividades de corrección colectiva con rúbrica. No obstante, esto no ofrece datos comparativos entre grupos, porque el modelo se expande para ver si existen significativas entre grupos y el sentido de éstas. De tal manera que se asume como H_0 que no existen diferencias entre grupos pares de grupos, mientras la alternativa recoge que sí existen.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes que participaron en la evaluación por pares obtuvieron calificaciones más altas en comparación con el grupo control y con los que no participaron. Además, la percepción de los estudiantes sobre la metodología fue mayoritariamente positiva, destacando la utilidad de recibir retroalimentación de sus compañeros para mejorar sus propios trabajos. La utilización de rúbricas permitió que las evaluaciones fueran más objetivas y que los estudiantes tuvieran una guía clara sobre cómo valorar el trabajo de sus compañeros.

A continuación, presentamos los datos del grupo de control (grupo 2), los datos de los alumnos que participaron (grupo 1) y los alumnos que no quisieron realizar dicha actividad al tener un carácter voluntario (grupo 0).

Tabla 2. Calificaciones de los distintos grupos

Descriptivos								
	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Grupo 0	41	6,5183	2,21336	,34567	5,8197	7,2169	3,00	10,00
Grupo 1	40	8,5225	1,57048	,24831	8,0202	9,0248	4,25	10,00
Grupo 2	133	6,8380	3,30378	,28647	6,2714	7,4047	,00	10,00
Total	214	7,0916	2,93661	,20074	6,6959	7,4873	,00	10,00

En la tabla se observa como la calificación de los alumnos que participaron fue de 8,52 ($\pm 1,57$); la nota media de los que no quisieron participar fue de 6,52 ($\pm 2,21$) y 6,84 ($\pm 3,30$) los alumnos del grupo de control. Podemos observar como la mejor nota la obtiene el grupo que participó de dicha actividad y además el que tiene menor desviación típica, es decir, que existe mayor homogeneidad en las notas de este colectivo. La segunda mejor valoración fue la del grupo de control, pero con una inferior de más de 1,5 puntos respecto a los que participaron de la actividad, y en este caso destaca la mayor dispersión respecto a su nota media, fruto de una mayor heterogeneidad entre ellos. Finalmente, el grupo que no quiso participar obtuvo una calificación media de dos puntos menos respecto a los que sí.

A continuación, se observa que existen diferencias en algunos de los 3 grupos a través de la ANOVA, y luego se realizan comparaciones dos a dos. Se observa claramente que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, y por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de que las medias de los grupos sean idénticas; y cuando realizamos la comparación dos a dos, se observa que hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que realizó la actividad respecto a los otros dos; pero no hay diferencias significativas respecto al grupo de control y al grupo que no quiso participar de la actividad de revisión por pares.

Tabla 3. Análisis de las diferencias entre los distintos grupos

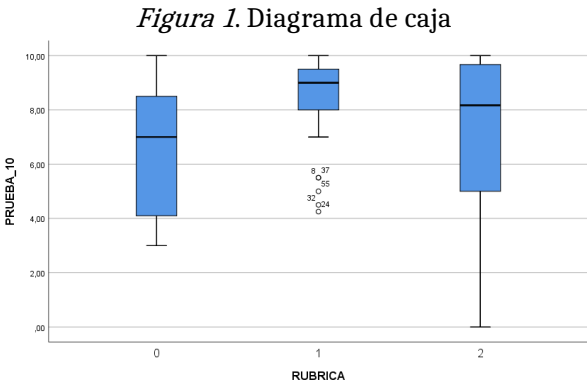
ANOVA					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	103,926	2	51,963	6,327	,002
Dentro de grupos	1732,923	211	8,213		
Total	1836,848	213			

Tabla 4. Análisis de las diferencias entre los distintos grupos

Comparaciones múltiples		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
(I) RÚBRICA	(J) RÚBRICA				Límite inferior	Límite superior
Grupo 0	Grupo 1	-2,00421*	,63690	,006	-3,5412	-,4672
	Grupo 2	-,31975	,51192	1,000	-1,5551	,9156
Grupo 1	Grupo 0	2,00421*	,63690	,006	,4672	3,5412
	Grupo 2	1,68445*	,51679	,004	,4373	2,9316
Grupo 2	Grupo 0	,31975	,51192	1,000	-,9156	1,5551
	Grupo 1	-1,68445*	,51679	,004	-2,9316	-,4373

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

En el siguiente diagrama de caja se observa claramente como la nota media del grupo 1 (el que realizó la actividad) es mayor que los otros dos grupos y con menor dispersión. Debe de notarse la presencia de algunos datos atípico que se deberían estudiar de manera personalizada para obtener un mayor ajuste en la implementación de la actividad.



Uno de los hallazgos más significativos fue que la metodología promovió el desarrollo de competencias transversales, como la responsabilidad en la toma de decisiones y la objetividad al evaluar. Sin embargo, también se observó que la cercanía entre los evaluadores y los evaluados podía influir en las calificaciones, lo que pone de manifiesto la importancia de seguir refinando las estrategias para evitar sesgos en la evaluación.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Este estudio demuestra que la evaluación por pares es una metodología efectiva y confiable para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario español. Además de mejorar el rendimiento académico, fomenta el desarrollo de competencias clave para el futuro profesional de los estudiantes.

En esta investigación se ha demostrado como los alumnos que participaron de la revisión por pares obtenían la mayor nota, dos puntos por encima de los que no quisieron participar y 1,5 más de los alumnos que formaron el grupo de control. Además, de una mejor nota también su desviación típica es menor que los otros grupos, mostrando una mayor homogeneidad entre ellos.

Futuros estudios deberían centrarse en la optimización de esta metodología, con especial atención a la formación de los estudiantes en habilidades evaluativas y el uso de herramientas digitales para facilitar el proceso de evaluación. Además, sería interesante averiguar la satisfacción de los alumnos implicados para ver si ese mejor rendimiento académico se traduce en un mejor nivel de satisfacción a la asignatura o por el contrario, una mayor carga de trabajo. Asimismo, se recomienda ampliar el uso de esta metodología en diferentes disciplinas y niveles académicos para explorar su potencial en contextos más amplios.

REFERENCIAS

Adasme, A., Del Arco, I., y Mercadé-Melé, P. (2024). Uso de las redes sociales para mejorar la adherencia hacia la actividad física en estudiantes de 10 a 14 años de una escuela pública de Arica, Chile. *RICCAFD: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(1), 50-67.

Amato, D. y Novales-Castro, X.J. (2009). Aceptación del aprendizaje basado en problemas y de la evaluación entre pares por los estudiantes de medicina. *Gaceta Médica México*, 145(3), 197-205.

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2020). Peer assessment in physical education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, 12(9233). doi: 10.3390/su12219233

Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.

Calleja, J., Avellino, R., Farrugia, R., Grech, V., Grech, C., Grech, O., ... y Vella, A. (2011). Student-Centred Learning: A Bologna Process International Conference. European Union: Brussels, Belgium.

Conde, M., Sanchez-Gonzalez, L., Matellan-Olivera, V., y Rodriguez-Lera, F.J. (2017). Application of peer review techniques in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 33, 918-926.

Del Arco, I., Mercadé-Melé, P., Ramos-Pla, A., y Flores-Alarcia, Ò. (2022). Bibliometric analysis of the flipped classroom pedagogical model: Trends and strategic lines of study. *Frontiers in Education*, 7.

Dowse, R., Melvold, J., y McGrath, K. (2018). Students guiding students: Integrating student peer review into a large first year science subject. A practice report. *Studies in Success*, 9, 79-86.

Gómez, M., Patiño, N., Montoya, A.F., Giraldo, B.C., Giraldo, C., Muriel, J.M., ... y González, E.V. (2024). Experiencia evaluativa en la formación inicial. El caso de la Licenciatura en

Educación Física de la Universidad de Antioquia. *Revista Impetus*, 18(1), e-1019. doi: 10.22579/20114680.1019

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning: Educational structures in Europe*. University of Deusto: Bilbao, Spain.

Hafner, J. y Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25, 1509–1528.

Hanrahan, S.J. y Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer assessment: The students' view. *Higher Education Research y Development*, 20(1), 53–70.

López-Pastor, V.M., Pérez-Pueyo, A., Barba-Martín, J.J., y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37–50. doi: 10.12800/ccd.v11i31.641

Nicol, D., Thomson, A., y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 39, 102–122.

Pascual-Arias, C., Molina-Soria, M., López-Pastor, V., y Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Participación del alumnado en la elaboración del examen teórico: Análisis de resultados. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 379–388. doi: 10.5209/rced.79327

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: Valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42, 106–113.

Segura, M., De Castro, M., Maroto, C., Sánchez, I., Barreal, J., Sánchez, A.M., ... y Rezk, G. (2023). Casos y aplicaciones de estadística y métodos de decisión: Vídeos como hilo conductor del proceso de gamificación en la enseñanza universitaria en los grados de ciencias económicas y empresariales.

Selva-Pareja, L., Ramos-Pla, A., Mercadé-Melé, P., y Espart, A. (2022). Evolution of scientific production on health literacy and health education—a bibliometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 4356.

Serrano-Aguilera, J.J., Tocino, A., Fortes, S., Martín, C., Mercadé-Melé, P., Moreno-Sáez, R., y Torres, A. (2021). Using peer review for student performance enhancement: Experiences in a multidisciplinary higher education setting. *Education Sciences*, 11(2), 71.

Sousa, M.J., Suleman, F., Mercadé-Melé, P., y Molina-Gómez, J. (2021). New research and trends in higher education. *Education Sciences*, 11(9), 456.

Tondello, G.F., Wehbe, R.R., Diamond, L., Busch, M., Marczewski, A., y Nacke, L.E. (2016). The gamification user types hexad scale. En *Proceedings of the 2016 annual symposium on computer-human interaction in play* (pp. 229–243).

Vázquez, F.M. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura*, 8.

CAPÍTULO 54

LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO A TRAVÉS DEL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CARLOS DAVID AGUILAR SEGADO Y MARÍA DEL CARMEN SALAZAR NAVARRO
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La idea, desarrollo y dirección de esta investigación corresponde al Profesor Juan José Hinojosa Torralvo, Catedrático de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga.

Estado de la cuestión

La Universidad, como sus docentes y estudiantes, es una institución viva, que se transforma y evoluciona a causa del contexto histórico, político, económico y cultural que la rodea. En este sentido, desde la fundación de las primeras universidades europeas durante los siglos XI y XII, se han vivido acontecimientos de todo tipo cuya impronta se ha visto reflejada en el rumbo que ha tomado la Universidad en cada momento.

Por tanto, si queremos extraer una imagen de la institución universitaria en el siglo XXI, debemos dirigir nuestra mirada hacia las circunstancias que la rodean, que desde luego no son sencillas. Así, puede observarse que la Universidad lidia con un contexto altamente cambiante, predominado por el vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías y de la Inteligencia Artificial (IA, en adelante), que demanda la adquisición de nuevas competencias por el estudiantado para poder enfrentarse al mundo laboral que les espera al concluir sus estudios universitarios.

Ello obliga a los docentes a realizar una labor de renovación e innovación en sus métodos de enseñanza, fomentando la práctica de nuevas actividades que permitan, por un lado, hacer llegar los contenidos al alumnado de una forma más dinámica, y por otro, formarles en las nuevas aptitudes que requieren. Particularmente, en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario, la referida adaptación deberá llevarse a cabo en todas las asignaturas de esta rama de conocimiento, siendo de especial relevancia la introducción de la perspectiva profesional ligada al manejo de las aplicaciones de IA.

Por ende, a nuestro modo de ver, las circunstancias descritas hacen de la innovación docente un elemento esencial, ahora más que nunca, para garantizar la pervivencia de la Universidad, ya que será el instrumento que nos permita adecuar el

sistema universitario, así como la metodología docente a las exigencias del momento presente.

A partir de cuanto expuesto, el propósito de este trabajo de investigación ha sido, por una parte, estudiar las necesidades formativas del presente, que como se ha visto, están principalmente relacionadas con la interacción del estudiantado con las nuevas tecnologías y la IA; y posteriormente realizar actividades en clase que satisficieran las mismas. Por otra parte, analizar los resultados de estas actividades mediante el sondeo del parecer del alumnado y contrastarlos tanto entre sí, ya que algunas de las actividades se han realizado en diferentes grupos, como con los resultados obtenidos en cursos académicos anteriores.

Hipótesis de partida

La hipótesis de partida en este trabajo es la necesidad de la Universidad de adaptarse al contexto que la rodea adaptando su oferta académica y formativa a las necesidades del alumnado, consistentes en la adquisición de competencias vinculadas al empleo de las nuevas tecnologías y de la IA, esenciales para su desenvolvimiento en el ámbito profesional. Para ello, el docente debe realizar una labor de innovación, que requiere de un previo estudio de la problemática que permita planificar las actividades idóneas para dar respuesta a esta nueva realidad.

Objetivos de la investigación

Partiendo de la hipótesis anteriormente expuesta, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

Estudiar las necesidades formativas del presente, en especial, en lo referente al empleo de la IA y de otras tecnologías.

Proponer la realización de actividades prácticas en el aula enfocadas a la adquisición de nuevas competencias, requeridas para el acceso al mundo laboral.

Analizar y contrastar los resultados obtenidos mediante las encuestas contestadas por el alumnado, a fin de optimizar las referidas actividades.

MÉTODO

La metodología empleada para llevar a cabo la investigación empírica objeto de este trabajo ha constado de diversas fases. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica a la que siguió el estudio de fuentes relativas a la aplicación de las herramientas descritas en el ámbito de la docencia, así como las cuestiones técnicas referentes a las mismas, y todo ello fue acompañado de la asistencia a diversos seminarios formativos ofertados por la Universidad de Málaga.

En una segunda fase, se plantearon las actividades prácticas que se realizarían con el estudiantado, que en su puesta en marcha ya permitieron la extracción de unas primeras observaciones a la vista de las reacciones del alumnado durante la sesión.

En la tercera y última fase, se elaboraron encuestas para constatar de forma más precisa y objetiva la experiencia del estudiantado, así como para contrastar los resultados con los obtenidos en cursos anteriores.

Instrumentos y forma de proceder

Elaboración de una “Wiki” como instrumento colaborativo

En la asignatura de Derecho Financiero y Tributario del Doble Grado de ADE + Derecho se llevó a cabo una actividad consistente en la realización de una “Wiki”, como instrumento colaborativo para explicar “Los principios constitucionales financieros” (artículo 31 de la Constitución Española). Concretamente, el alumnado debía elegir un grupo, formado por dos personas, para desarrollar el principio constitucional financiero elegido en el documento colaborativo y su posterior exposición oral en clase, en un tiempo máximo de cinco minutos. El punto de partida de esta metodología es la explicación de la lección teórica, para que posteriormente el alumnado pudiera escoger el principio constitucional financiero a trabajar. Posteriormente, el alumnado debía cumplimentar el documento colaborativo mediante un contenido teórico: constitucional, financiero y doctrinal, así como analizar las sentencias recientes del Tribunal Constitucional relacionadas con el principio constitucional financiero elegido. En último lugar, el alumnado debía realizar una exposición oral, que podía ser defendida, con una presentación del principio constitucional financiero elegido (Aguilar, 2021a; Hinojosa y Aguilar, 2021b; Hinojosa y Aguilar, 2024b).

Visualización de documentales

En las asignaturas de Planificación Fiscal del Grado en Derecho y Procedimientos Tributarios Aplicados del Doble Grado de ADE + Derecho se llevaron a cabo varias actividades consistentes en la visualización de documentales para que el alumnado pudiera tener una visión global de la asignatura. Los documentales elegidos fueron: en primer lugar, “La (très) grande évasion”, titulada en español “Cóbrame si puedes” (Filmaffinity, 2022), dirigida por Yannick Kergoat, que versa sobre la evasión fiscal, así como el secreto bancario y los paraísos fiscales; y en segundo lugar, “Hechos probados” (Filmaffinity, 2021), dirigida por Alejo Moreno, que versa sobre la publicación de la “Lista de morosos” y del deudor número uno de la Agencia Tributaria, Agapito García Sánchez, protagonista del documental, que comenta en primera persona la historia de su litigio. Tras la visualización de sendos documentales se realizaron debates en clase y se habilitaron cuestionarios para que el alumnado

respondiera a las preguntas a través de la herramienta “Tareas” en el Campus Virtual (plataforma “Moodle”) (Aguilar, 2022a,b).

Resolución de un caso práctico empleando un sistema de inteligencia artificial generativa (ChatGPT)

En la asignatura de Procedimientos Tributarios Aplicados del Doble Grado de ADE + Derecho se llevó a cabo una actividad consistente en la realización de una práctica sobre la entrada y registro en el domicilio del obligado tributario (artículo 113 de la Ley General Tributaria, en relación con el artículo 18.2 de la Constitución Española). Concretamente, el estudiante debía contestar a una serie de preguntas tras la lectura del material recomendado, y responder a las cuestiones, por un lado, mediante el estudio y análisis de dicho material, y por otro, preguntando a un sistema de inteligencia artificial generativa, como es ChatGPT.

Por último, su labor era comparar analíticamente las respuestas extraídas mediante uno y otro método, al fin de observar la fiabilidad y eficacia de ChatGPT. También se realizó en la asignatura de Sistema Tributario del Doble Grado de ADE + Derecho, dividiendo en dos grupos, uno con el uso de inteligencia artificial y otro sin el uso de inteligencia artificial para aplicar una deducción autonómica del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF) (Aguilar, 2022c; Hinojosa y Aguilar, 2024a; Pérez y Robador, 2023; Sanabria, Silveira, Pérez, y Cortina, 2023; Vicente-Yagüe, López, Navarro, y Cuéllar, 2023; Villegas, Aguilar, y Hinojosa, 2023; Villegas y Aguilar, 2023).

Realización de “autoprácticas”

En la asignatura de Sistema Tributario, tanto el Grado en Derecho como en el Doble Grado de ADE + Derecho se llevó a cabo unas actividades de desarrollo del aprendizaje práctico de la asignatura consistentes en la realización de “autoprácticas” del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (en adelante, IRPF) y del Impuesto sobre el Valor Añadido (en adelante, IVA). Las “autoprácticas” consistían en los siguientes puntos: a) explicamos en clase la teoría con apoyo en supuestos prácticos parciales para que, en segundo lugar, los alumnos se adiestraran en la cuantificación de los impuestos; b) les propusimos desarrollar su propio supuesto de hecho, que podría ser común para IRPF e IVA o independiente, ya que eran dos prácticas evaluables; c) les indicamos que resolvieran los casos prácticos basados en sus supuestos de hecho y que los entregaran a la plataforma. El método de evaluación consistió en pruebas orales, llevadas a cabo de la siguiente manera: a) los alumnos expusieron los aspectos más importantes de cada supuesto de hecho en un tiempo de 3 minutos para cada uno; b) en los minutos restantes, se formularon preguntas o aclaraciones sobre determinados aspectos de cada uno de los casos y sobre las

opciones que habían escogido de las señaladas en las guías. Por tanto, la duración máxima para cada alumno era de 10 minutos, aunque en alguna ocasión ha habido necesidad de ampliar ese tiempo (Aguilar, 2021b; Hinojosa y Aguilar, 2023).

Muestra y participantes

En primer lugar, en la actividad para la que se empleó la “Wiki”, en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario del Doble Grado de ADE + Derecho, se realizó una encuesta de 6 preguntas con varias posibles respuestas, siendo estas cuestiones de muy diversa índole al objeto de conocer, lo más ampliamente, la experiencia del estudiante con el uso de la herramienta. En dicha encuesta, participaron un total de 12 estudiantes.

En segundo lugar, para la actividad consistente en la visualización del documental “Hechos Probados”, en la asignatura de Procedimientos Tributarios Aplicados del Doble Grado de ADE + Derecho y de “Cóbrame si puedes” + “Hechos probados” en la asignatura de Planificación Fiscal del Grado en Derecho, se realizó una encuesta de 6 preguntas empleando el método de medición llamado escala Likert (1-5), por el cual el alumnado respondió con base a su nivel de acuerdo o desacuerdo, resultando un método ideal para conocer su opinión. La participación en esta encuesta fue de 27 estudiantes en la asignatura Procedimientos Tributarios Aplicados y de 23 estudiantes en la asignatura de Planificación Fiscal.

En tercer lugar, en la actividad para la que se empleó ChatGPT, en la asignatura de Procedimientos Tributarios Aplicados del Doble Grado de ADE + Derecho, se realizó una encuesta de 12 preguntas con varias posibles respuestas, siendo estas cuestiones de muy diversa índole al objeto de conocer, lo más ampliamente, la experiencia del estudiante con el uso de la herramienta. En dicha encuesta, participaron un total de 32 estudiantes. Sobre la experiencia de la asignatura de Sistema Tributario del Doble Grado de ADE + Derecho, realizada en un curso anterior, al ser una experiencia piloto, no se tomaron muestras.

En cuarto lugar, para la actividad consistente en las “autoprácticas” en la asignatura Sistema Tributario del Grado en Derecho y del Doble Grado de ADE + Derecho, se realizó una encuesta de 7 preguntas empleando el método de medición llamado escala Likert (1-5). La participación en esta encuesta fue de 48 estudiantes.

RESULTADOS

Análisis de los resultados obtenidos tras la elaboración de la “Wiki”

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la actividad para la que se empleó la “Wiki”, en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario del Doble Grado de ADE + Derecho.

Para comenzar, se preguntó sobre el grado de dificultad de elaboración de la “Wiki”, en la que la mayoría del alumnado la encontró “muy fácil” (33%), “relativamente fácil” y “normal” (25%) y para la minoría ha sido “relativamente difícil” (17%). También, se preguntó sobre el grado de dificultad del trabajo en grupo, siendo “muy fácil” (58%) la opción mayoritaria, “relativamente fácil” (25%) la segunda opción, y por último “muy difícil” (17%). A colación de esta pregunta anterior, se preguntó sobre el fomento del trabajo en equipo, siendo “normal” (33%) la opción mayoritaria, seguida de “mucho” y “bastante” (25%), y terminando con “nada” y “poco” (8%) como opciones minoritarias.

Igualmente, se preguntó sobre la exposición en clase del trabajo y si ha conseguido desarrollar competencias en el aprendizaje de la asignatura. En primer lugar, sobre la exposición en clase del trabajo, ha sido “relativamente fácil” (50%) la opción mayoritaria, seguido de “muy fácil” (33%) y “normal” (17%). En segundo lugar, sobre el desarrollo de competencias en el aprendizaje, siendo “mucho” (42%) la opción mayoritaria, seguido de “bastante” (33%) y “normal” (17%), para terminar con “poco” (8%).

En definitiva, ha resultado útil el método docente para adquirir los conocimientos relacionados con los “principios constitucionales financieros”.

Visualización de documentales

A continuación, se contrastan los resultados obtenidos para la actividad consistente en la visualización del documental “Hechos Probados” en la asignatura de Procedimientos Tributarios Aplicados del Doble Grado de ADE + Derecho con los resultados de la visualización de los documentales de “Cóbrame si puedes” y “Hechos probados” en la asignatura de Planificación Fiscal del Grado en Derecho.

Para comenzar, se pregunta sobre la utilidad de la visualización de los documentales para la aproximación de los contenidos de la asignatura. Por un lado, en el Doble Grado ADE + Derecho, la opción mayoritaria ha sido “bastante” (63%), seguida de “normal” (22%) y “mucho” (15%). Por otro lado, en el Grado en Derecho, la opción mayoritaria ha sido “mucho” (78%), seguida de “bastante” (17%) y “normal” (4%). Seguidamente, se pregunta si ha sido de utilidad para repasar contenidos estudiados en asignaturas anteriores. Por un lado, en el Doble Grado ADE + Derecho, la opción mayoritaria ha sido “normal” (52%), seguida de “bastante” (22%), “mucho” (15%), siendo “poco” (11%) la minoritaria. Por otro lado, en el Grado en Derecho, la opción mayoritaria ha sido “mucho” (78%), seguido de “bastante” (13%), siendo “normal” (9%) la opción minoritaria.

A continuación, se pregunta sobre si la visualización de los documentales ha servido para tener una perspectiva más práctica de la asignatura. Por un lado, en el Doble Grado ADE + Derecho, la opción mayoritaria ha sido “bastante” (48%), seguida

de “mucho” (30%) y “normal” (22%). Por otro lado, en el Grado en Derecho, la opción mayoritaria ha sido “mucho” (83%), seguida de “bastante” (13%), siendo “poco” (4%) la opción minoritaria. Seguidamente se pregunta sobre si hay un mayor aprendizaje de los contenidos de la asignatura si se explican a través de casos prácticos reales. Por un lado, en el Doble Grado ADE + Derecho, la opción mayoritaria ha sido “mucho” (74%), seguida de “bastante” (22%) y “normal” (4%). Por otro lado, en el Grado en Derecho, la opción mayoritaria ha sido también “mucho” (83%), seguido de “bastante” (13%) y “normal” (4%). Por último, se preguntó sobre la reflexión de los temas tratados en los documentales generando un pensamiento crítico. Por un lado, en el Doble Grado ADE + Derecho, la opción mayoritaria ha sido “bastante” y “mucho” (41%), mientras que la minoritaria ha sido “normal” (19%). Por otro lado, en el Grado en Derecho, la opción mayoritaria ha sido “mucho” (91%), seguida de “bastante” (9%).

En definitiva, ha resultado útil este método docente para adquirir los conocimientos relacionados con el tema por parte del alumnado.

Sistema de inteligencia artificial generativa (ChatGPT)

A continuación, se describen los resultados más llamativos arrojados por la encuesta realizada al alumnado tras la finalización de la actividad, en contraste con los obtenidos durante el curso académico 2023/24, mediante una encuesta de idénticas características.

Para comenzar, cabe señalar que el 91% del estudiantado afirma haber empleado ChatGPT para obtener información jurídica relevante en sus estudios, lo que supone un incremento de cerca del 28% respecto al curso anterior. Asimismo, mientras que en el curso 2023/24 el número de estudiantes que consideraban la información incorporada a ChatGPT como básica pero precisa, no alcanzaba el 50%, más de la mitad del alumnado de este curso 2024/25 ya tiene esta percepción de la herramienta. En esta misma línea, es también destacable que el alumnado del presente curso académico otorga un grado de fiabilidad mayor a ChatGPT respecto al curso pasado, con una respuesta mayoritaria del 88%.

Igualmente, se ha producido un aumento respecto al uso de ChatGPT para el desarrollo y la elaboración de trabajos de investigación (por ejemplo, TFG o TFM), que casi el 90% del estudiantado reconoce emplear. No obstante, el 78% del alumnado manifiesta estar interesado en disponer de una mayor transparencia sobre las empresas que proporcionan productos de IA, admitiendo por tanto la opacidad de la herramienta. A este respecto, existe un porcentaje elevado de estudiantes (72%) que aún afirman que, si bien la IA puede imitar el razonamiento humano, nunca lo realiza de igual forma.

En definitiva, de los resultados obtenidos en esta encuesta, así como de su comparativa con datos de encuestas anteriores, podemos apreciar un incremento

generalizado en la fiabilidad y utilidad que el alumnado otorga a esta herramienta, a la que estamos abocados a adaptarnos (igual que ya hicimos con otras nuevas tecnologías). De hecho, consideramos que el estudiantado no puede desconocer ChatGPT u otros sistemas de IA generativa, ya que ello le supondría importantes desventajas en su posterior desarrollo profesional.

Realización de “autoprácticas”

A continuación, se describen los resultados más destacables de la encuesta realizada al alumnado en la actividad de las “autoprácticas” en la asignatura Sistema Tributario del Grado en Derecho y del Doble Grado de ADE + Derecho.

Para comenzar, se preguntó al alumnado sobre la elaboración del supuesto de hecho y de la resolución del caso práctico. Por un lado, cabe señalar que la elaboración del supuesto de hecho por parte del alumnado les ha resultado mayoritariamente “normal” (46%), seguido de “relativamente fácil” y “muy difícil” (23%), mientras que a una minoría les ha resultado “relativamente difícil” (8%). Por otro lado, se debe destacar el grado de dificultad de la elaboración de la resolución del supuesto práctico siendo “normal” y “relativamente difícil” (38%) las opciones mayoritarias, mientras que “muy difícil” (23%) es, en contraste, la otra opción. Seguidamente, se procede a preguntar por la globalidad de la realización de la “autopráctica” como prueba de evaluación siendo “normal” (46%) la opción mayoritaria, mientras que “muy fácil” (23%), “relativamente difícil” y “muy difícil” (15%) son las otras opciones elegidas.

Igualmente, se preguntó sobre la detección de fallos, el grado de satisfacción y el aprendizaje. En primer lugar, sobre la detección de fallos del alumnado en las “autoprácticas”, un 83% respondió que “sí”, mientras que un 17% respondió que “no”. En segundo lugar, sobre el grado de satisfacción de la prueba de evaluación, un 77% está satisfecho mientras que un 23% no lo está. En último lugar, sobre el aprendizaje de la asignatura, un 92% afirma que ha adquirido conocimientos gracias a las “autoprácticas” mientras que tan sólo un 8% no los ha adquirido.

En definitiva, con los resultados obtenidos, podemos afirmar que ha sido una experiencia en la que el alumnado adquiere los conocimientos a través de esta metodología original como son las “autoprácticas”.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

1ª. Por un lado, en la “Wiki” se cumplió el objetivo de conocer los principios constitucionales financieros. Por otro lado, en la visualización de documentales el alumnado pudo tener una visión completa de las asignaturas de Procedimientos Tributarios Aplicados y de Planificación Fiscal. Ambos resultados fueron altamente satisfactorios.

2ª. El ChatGPT tiene una serie de problemas, como la falta de profundidad y desactualización de datos. En nuestra experiencia con el alumnado hemos llegado a la conclusión de que el ChatGPT puede servir como herramienta complementaria de estudio, no obstante, se debe contrastar la información con las bases de datos actualizadas. Por tanto, el ChatGPT no puede en ningún caso sustituir el trabajo humano, pero sí enriquecerlo y/o complementarlo.

3ª. Sobre el resultado de las “autoprácticas”, fue altamente satisfactorio, ya que pudimos evaluar individualmente a cada uno de los alumnos y saber cómo se habían preparado la exposición, si conocían el caso en profundidad, si podían explicarlo y reflexionar acerca de por qué habían llegado a conclusiones determinadas. Se ha podido constatar la capacidad de síntesis del alumnado para destacar los aspectos más fundamentales de su propio trabajo. Los estudiantes han elaborado las prácticas y, después de entregadas, han seguido trabajando sobre ella en la preparación de la prueba; muchos de ellos han declarado haber corregido su propia “autopráctica” para la exposición. Los mismos son capaces de explicar sus propias elecciones ante preguntas sobre sus opciones. Las variantes de “autoprácticas” han sido muy numerosas; no se han encontrado prácticas similares.

Agradecimientos

A la Universidad de Málaga, por la concesión de la ayuda del Plan Propio Integral de Docencia: “Acción sectorial 122. Participación en congresos o jornadas docentes”.

Al Proyecto de Innovación Educativa 22-132: “La potenciación de la perspectiva profesional como elemento decisivo para una mejor adquisición de competencias por el estudiantado en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario”, concedido por la Universidad de Málaga y dirigido por el IP (Profesor Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo) del que formamos parte los autores y el director de la investigación.

REFERENCIAS

Aguilar, C.D. (2021a). El uso de la Wiki en la asignatura de Sistemas Tributarios. En M.C. Pérez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón y J.J. Gázquez (Comps.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento* (Vol. III, p.122). ASUNIVEP.

Aguilar, C.D. (2021b). La asignatura sistemas tributarios de la UMA: modalidad dual (presencial-virtual). En M.C. Pérez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón y J.J. Gázquez (Comps.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento* (Vol. II, p.99). ASUNIVEP.

Aguilar, C.D. (2022a). Enseñar la igualdad frente a privilegios y fraudes fiscales: Experiencias desde el cine. En M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, J.J. Gázquez, M.C. Pérez y

M.M. Simón (Coords.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 869-876). Dykinson.

Aguilar, C.D. (2022b). La enseñanza de la justicia tributaria a través del cine: capacidad e igualdad frente a fraudes y privilegios. En M.C. Pérez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón y J.J. Gázquez (Comps.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento* (Vol. I, p.71). ASUNIVEP.

Aguilar, C.D. (2022c). La asignatura de procedimientos tributarios aplicados en la universidad de Málaga: la utilidad de herramientas lúdicas para la innovación docente. En M.M. Simón, J.J. Gázquez, A.B. Barragán y A. Martos (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 565-572). Dykinson.

Filmaffinity. (2021). *Hechos probados*. Recuperado de <https://www.filmaffinity.com/es/film424039.html>

Filmaffinity. (2022). *Cóbrame si puedes*. Recuperado de <https://www.filmaffinity.com/es/film130288.html>

Hinojosa, J.J. y Aguilar, C.D. (2022). Modalidad dual para la enseñanza de competencias propias de Derecho Financiero y Procedimientos Tributarios: experiencia en la Universidad de Málaga. En C.M. López (Dir.), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales* (pp.147-153). Dykinson.

Hinojosa, J.J. y Aguilar, C.D. (2023). Aprendizaje y evaluación del sistema tributario mediante autoprácticas. En C.M. López (Dir.), *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo* (pp.255-272). Dykinson.

Hinojosa, J.J. y Aguilar, C.D. (2024a). Docencia del derecho tributario con herramientas de IA. En C.M. López (Dir.), *Investigación, desarrollo e innovación en disciplinas con contenidos normativos y sociales* (pp.67-70). Dykinson.

Hinojosa, J.J. y Aguilar, C.D. (2024b). Gamificación y Educación Tributaria: estrategias innovadoras para el proceso enseñanza-aprendizaje. En S. Perán y M.A. Gómez (Dirs.), *La integración de la práctica profesional y la gamificación como estrategias de innovación docente en la enseñanza de las ciencias jurídico-sociales y económicas* (pp.214-231). Dykinson.

Pérez, M.A. y Robador, S.E. (2023). El futuro de la Educación Universitaria con ChatGPT. En *Libro de Actas del XVIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Red de Universidades con Carreras en Informática (pp.106-114). Hurlingham.

Sanabria, J.R., Silveira, Y., Pérez, D.D., y Cortina, M.J. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Revista Científica de Educomunicación*, 31(7), 97-107.

Vicente-Yagüe, M.I., López, O., Navarro, V., y Cuéllar, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial: ChatGPT en el contexto universitario. *Revista Científica de Educomunicación*, 31(7), 47-57.

Villegas, Y. y Aguilar, C.D. (2023). ChatGPT en la práctica docente del derecho financiero y tributario. En A. Martos, M.M. Simón, M.M. Molero, J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Coords.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp.665-676). Dykinson.

Villegas, Y., Aguilar, C.D., y Hinojosa, J.J. (2023). La integración de la IA en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario: adaptación del proceso de adquisición de competencias. En M.M. Molero, J.J. Gázquez, M.M. Simón, A. Martos, P. Molina y M.C. Pérez (Coords.), *Actas del V Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior de las Áreas de Conocimiento* (Vol. I, p.233). ASUNIVEP.

CAPÍTULO 55

PERCEPCIONES SOBRE LA CULTURA INCLUSIVA EN ALUMNADO DE PEDAGOGÍA

ANA BELÉN FERNÁNDEZ CASADO, JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN,
INMACULADA MÉNDEZ MATEO, Y CECILIA RUIZ ESTEBAN
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Tal como afirman Fiuza-Asorey et al. (2023, p. 143), desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se han impulsado cambios en los sistemas educativos hacia la inclusión. Las políticas educativas de cada país se estructuran en compromisos con los principios de la educación inclusiva, que se reflejan en tratados, leyes, entre otros. Sin embargo, estos esfuerzos son insuficientes si no se traducen en prácticas educativas efectivas y si se mantienen normas y procedimientos de escolarización que favorecen la exclusión y segregación, al no proporcionar una atención verdaderamente individualizada en el aula. Lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, constituye el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030 (Ramos et al., 2021).

La inclusión demanda el desarrollo de acciones y prácticas enfocadas en atender la diversidad, construir un sentido de pertenencia y reconocer el valor y dignidad de todas las personas (UNESCO, 2020). Sin embargo, la mayoría de las universidades españolas están diseñadas principalmente para estudiantes sin discapacidad, lo cual se refleja en las infraestructuras, los diseños curriculares, las metodologías y la capacitación del profesorado y el personal administrativo (García-González et al., 2021). Según Gairín (1998 en García y Delgado, 2017, p. 104-105), existen dos tipos de estrategias en la atención a la diversidad que conviene diferenciar. En primer lugar, se mencionan las estrategias didácticas, que se basan en programaciones diferenciadas, conforme a la normativa, donde la adaptación curricular puede variar en profundidad según se adapten objetivos y contenidos, o se enfoquen en modificar actividades, materiales y metodologías (como ajustar tiempos, reorganizar el aula o implementar evaluaciones integradoras). En segundo lugar, se señalan las estrategias organizativas, que requieren un enfoque más estructural y van más allá del aula, impactando la organización del centro educativo: desde la accesibilidad física, pasando por aulas de apoyo y sistemas de refuerzo, hasta horarios flexibles, itinerarios diferenciados, agrupamientos flexibles, talleres y áreas especializadas.

La educación de una persona es uno de los compromisos más significativos que otro individuo puede asumir. El análisis de los contextos educativos desde la sociología se transforma a medida que la sociedad cambia. Hoy en día, se presentan realidades en los entornos educativos que antes no se consideraban en la sociología tradicional: temas como la equidad y perspectiva de género, la inclusión de estudiantes con diferentes capacidades o necesidades educativas especiales, entre otros factores, han dado lugar a nuevas investigaciones para comprender cómo la educación responde de manera decisiva a los problemas sociales. Por ello, quienes se dedican a la formación deben adaptarse y evolucionar conforme lo exijan estos cambios (Guillén-Rascón et al., 2016, p. 2-4).

Este capítulo aborda el concepto de inclusión y los contenidos de la asignatura de Sociología de la Educación que se trabajan con los estudiantes. A continuación, se presentan los resultados del estudio realizado con el propósito de conocer la percepción sobre la cultura inclusiva de los estudiantes de primer curso del Grado en Pedagogía.

MARCO TEÓRICO

Concepto de inclusión

La inclusión requiere desarrollar acciones y prácticas orientadas a atender la diversidad, fomentar el sentido de pertenencia y valorar la dignidad de todas las personas (UNESCO, 2020). Este concepto se enfoca en brindar apoyo a todo el alumnado para asegurar un aprendizaje significativo, con el propósito principal de garantizar el acceso al sistema educativo, ofrecer apoyo individualizado y promover la integración social (Ramírez-García y Muñoz-Fernández, 2012 en Latorre-Coscolluela et al., 2018, p. 140).

Aunque en teoría la educación intercultural se concibe como un enfoque integral y transversal que requiere una revisión completa de los currículos para beneficiar a todo el alumnado, en la práctica, las actividades interculturales en el aula suelen reducirse a acciones ocasionales de carácter costumbrista o folclórico, dirigidas principalmente a grupos desfavorecidos de inmigrantes, minorías o comunidades étnicas (García-García, 2024, p. 206).

El aumento de la diversidad ha ido acompañado de un creciente interés en su estudio, el cual ha cambiado de enfoque con el tiempo. Durante los años 90, el interés se concentraba en la integración en las aulas de estudiantes con diferencias lingüísticas, capacidades o habilidades curriculares. A partir del siglo XXI, la atención se trasladó a las discrepancias entre la teoría, que apoyaba una orientación intercultural, y la práctica. Hoy en día, ¿hacia dónde dirigen su atención los estudios sobre diversidad cultural? Por un lado, la aplicación de enfoques interculturales enfrenta dos obstáculos. El primero es la asociación casi exclusiva de las prácticas

interculturales con estudiantes migrantes, en lugar de con toda la población estudiantil. El segundo desafío está en que los actores del sistema educativo deben superar lo que Miyares (2006, en Carrasco y Pascual, 2023: 3) llama 'identidades normativas y culturales', es decir, los valores y normas transmitidos por agentes de socialización como la familia, las creencias o los grupos culturales de pertenencia. Miyares contrasta los objetivos de la educación, orientados hacia el bien común, con los fines de la familia, las creencias o los grupos culturales, los cuales se dirigen hacia la 'adquisición de bienes afectivos, morales o de pertenencia,' que, según la forma en que se internalicen, pueden alinearse con el bien común o entrar en conflicto con él" (Miyares, 2006, p. 35).

Fiuza-Asorey et al. (2023, p. 144-145), centran su trabajo en estudiar la inclusión, específicamente, la percepción de los estudiantes universitarios sobre cómo se implementan las políticas (planes y programas), las culturas (valores y creencias compartidas) y las prácticas inclusivas (acciones relacionadas con métodos de enseñanza, organización del aula y evaluación de aprendizajes) en el ámbito universitario (Fernández-Blázquez et al., 2022).

En cuanto a la formación recibida por el alumnado del Grado en Pedagogía en el primer curso de carrera en el centro donde se ha realizado el presente estudio, se comprueba que el libro de texto utilizado para impartir la asignatura de Sociología de la Educación (Moraes et al., 2013), se abordan distintos temas que integran los contenidos relacionados con la diversidad cultural en el aula, tales como:

- 'Sociedades etnofragmentadas: etnicidad e inmigración'
- 'Desigualdades sociales en el ámbito educativo: expectativas y rendimientos según origen social y étnico'
- 'Multiculturalidad, interculturalidad y educación'

Las diferencias entre las expectativas académicas y el comportamiento o rendimiento de algunos estudiantes generan tensiones en la evaluación escolar y en el trabajo docente, lo que impacta la relación pedagógica. La frustración ante la falta de resultados frente a la resistencia de ciertos alumnos provoca una disminución de expectativas y una tendencia a reducir la implicación docente en la relación educativa con estos estudiantes. Así, el profesorado suele concentrarse en aquellos que muestran disposición hacia la escuela, limitando su intervención pedagógica con los estudiantes más reticentes a un mínimo o a la supervisión del comportamiento. Como consecuencia negativa, los alumnos con mayores dificultades académicas acaban experimentando una "exclusión interna" dentro del aula (Rujas, 2022, p. 16).

Objetivo de la investigación

El propósito principal del estudio fue examinar la percepción de los estudiantes universitarios del Grado en Pedagogía sobre la cultura inclusiva.

MÉTODO

Participantes

El estudio contó con la participación de 182 estudiantes universitarios, con edades entre los 18 y 47 años ($M=19.64$; $DT=3.05$). En cuanto al género, el 85.7% de los participantes fueron mujeres, mientras que el 14.3% fueron hombres.

Instrumentos

Se aplicó la dimensión de cultura inclusiva propuesta por Losada-Puente et al. (2021), que incluye las subdimensiones relacionados con la construcción de comunidades (hace alusión a las expectativas del alumnado acerca de si en el espacio universitario se construyen comunidades, es decir, la percepción del centro universitario como comunidad social, actitudes de respeto y de buen trato hacia el alumnado y hacia el profesorado) y estableciendo valores inclusivos (hace alusión al hecho de que en la institución se compartan la filosofía de inclusión por parte del alumnado y del profesorado). Dicha dimensión consta de 14 ítems distribuidos en las dos subdimensiones mencionadas. Los estudiantes deben expresar su opinión sobre la percepción de la cultura inclusiva, señalando su grado de acuerdo o desacuerdo mediante una escala Likert de cinco puntos, que va de 0 (no/nunca) a 4 (sí/siempre). La dimensión seleccionada presenta una alta consistencia interna ($\alpha=0.86$).

Además, se recabó información sobre características sociodemográficas tales como el género, la edad y el curso académico del estudiantado.

Procedimiento

Como inicio del proceso, se tramitó la aprobación por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad. En segundo lugar, fue necesario solicitar la colaboración y el consentimiento informado de acceso a los jóvenes matriculados en Grado en Pedagogía para poder administrarles herramienta de recogida de datos. Entre los criterios de inclusión cabe indicar los siguientes: estar matriculados en la titulación en el curso académico y haber cursado la materia de Sociología de la Educación. Entre los criterios de exclusión se tuvieron en cuenta: que no se cumplimentase el instrumento en su totalidad, que el instrumento estuviese mal cumplimentado, que no asistiese a clase el día de administración del instrumento. Para la administración del instrumento fue necesaria la presencia del docente con el objetivo de resolver las posibles dudas del estudiantado.

Durante todo el proceso se veló por mantener la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad.

Análisis de datos

Para cumplir con el objetivo del estudio, se llevaron a cabo análisis descriptivos de los datos mediante el cálculo de medias y desviaciones típicas, utilizando el software estadístico SPSS versión 28.0.

RESULTADOS

Con el objetivo de analizar las actitudes hacia la cultura inclusiva en el estudiantado, el instrumento empleado para recopilar datos cuantitativos llamada Escala de Percepciones sobre la Inclusión en la Universidad (EPIU) de Losada-Puente et al. (2021). Disponible en la tabla 1, se encuentra el promedio obtenido dentro del conjunto de respuestas, así como, la variación de los valores respecto a su media para cada uno de los ítems planteados en función de la subdimensión “construyendo comunidades” y en la tabla 2 la misma información para los ítems planteados de la subdimensión “estableciendo valores inclusivos”. “La mayoría de los ítems se situaron en la categoría ‘algunas veces’, aunque tendieron positivamente hacia la respuesta ‘habitualmente’.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de las percepciones sobre cultura inclusiva.
Subdimensión Construyendo Comunidades

Ítem	M	Dt	Mín.	Máx.
Construyendo comunidades				
En este centro los estudiantes se ayudan entre sí	2.97	.70	1	4
Los profesores se coordinan entre ellos	2.77	.85	1	4
Profesorado y alumnado se tratan con respeto.	3.26	.83	0	4
El centro está abierto a la comunidad social	3.39	.70	0	4
En el centro se percibe un clima de calidad y vida agradable	3.15	.79	0	4

Fuente: elaboración propia a partir de (Fiuza-Asorey et al., 2023, p. 149)

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de las percepciones sobre cultura inclusiva.
Subdimensión Estableciendo valores inclusivos

Ítem	M	Dt	Mín.	Máx.
Estableciendo valores inclusivos				
El profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.	1.71	1.30	0	4
Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado	2.62	.97	0	4
El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro	2.55	1.10	0	4
El centro se esfuerza en disminuir prácticas discriminatorias.	3.18	.88	1	4
Profesorado y Universidad comparten la filosofía de inclusión.	3.19	.74	0	4
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	3.31	.86	0	4
Profesorado y alumnado son tratados como personas y poseedores de un "rol".	3.17	.81	0	4
El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.	3.08	.84	0	4
Se intentan prevenir situaciones de acoso y bullying en el centro.	3.19	.93	0	4

Fuente: elaboración propia a partir de (Fiuza-Asorey et al., 2023, p. 149)

Tal como se desarrolla en el artículo de (Fiuza-Asorey et al., 2023, p. 149), dimensión cultura inclusiva se configura con 2 subdimensiones: "construyendo comunidades" y "estableciendo valores inclusivos". Con el fin de conocer cómo valora el alumnado del Grado en Pedagogía la subdimensión "construyendo comunidades", se les ha pedido que puntúen sobre si el estudiando se ayudan, los profesores se coordinan, sobre el respeto, si el centro se abre a la comunidad o si hay un clima de calidad y vida agradable. Para la subdimensión "estableciendo valores inclusivos", se trata de averiguar el comportamiento del profesorado en cuanto a la atención a sus estudiantes, las expectativas que tienen sobre ellos, si ayuda a erradicar los obstáculos para el aprendizaje y promueve la participación", además de tratar de averiguar si se realizan por parte del centro para disminuir prácticas discriminatorias, o si tanto profesorado como las universidades comparten la filosofía de inclusión cuando consideran que todo el estudiantado es valioso, y tratan a cada persona como un individuo con un rol propio. Se cuestiona si el profesorado demuestra el mismo interés hacia todos los grupos de aprendizaje y si se toman medidas para prevenir situaciones de acoso y bullying en el centro.

De acuerdo con las cuestiones planteadas en el estudio de Fiuza-Asorey et al. (2023, p.149) sobre la percepción de la 'cultura inclusiva' por parte del alumnado universitario, los estudiantes del Grado en Pedagogía, en su mayoría de segundo año y con cierta experiencia en la universidad, valoraron predominantemente que el centro permanece abierto a la comunidad de manera habitual o siempre, con una puntuación promedio de 3.39 sobre 4. Además, consideran que el profesorado percibe a todo el alumnado como igualmente importante, con una puntuación de 3.31.

Respecto al respeto mutuo entre profesorado y alumnado, la valoración media fue de 3.26. En contraste, la percepción de que el profesorado favorece a un grupo de estudiantes sobre otros recibió una media de 1.71 sobre 4, mientras que el esfuerzo del profesorado por eliminar barreras al aprendizaje y la participación obtuvo una media de 2.55; ambas puntuaciones corresponden a la dimensión de 'establecimiento de valores inclusivos'.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La legislación española, en concordancia con la UNESCO (2016) y mediante la Ley de Educación de 2020 (LOMLOE), enfatiza el concepto de 'una escuela para todos,' promoviendo la diversidad, la inclusión educativa, los derechos humanos, el pluralismo y la democracia. No obstante, sigue empleándose el término 'necesidades específicas de apoyo educativo' para referirse a estudiantes con distintas discapacidades, dificultades de aprendizaje, desventajas socioculturales, pertenencia a minorías étnicas o altas capacidades (Vigo et al., 2023, p.3)

Para Murillo et al. (2017), una escuela que no tenga la oportunidad de educar en convivencia a personas de distintas procedencias, culturas y características tendrá dificultades para contribuir a ese objetivo. Por el contrario, una escuela homogénea, que no refleje la diversidad social, probablemente actuará como un mecanismo de reproducción de desigualdades. Un sistema educativo que separa a los estudiantes en diferentes escuelas según sus características personales o sociales no asegura una verdadera igualdad de oportunidades para todos.

Aún no se ha adoptado una perspectiva integral e inclusiva de la diversidad cultural; es decir, la normativa, los planes, programas y acciones de las comunidades autónomas todavía no reflejan plenamente el principio de equidad. La equidad se convierte en inclusiva cuando abarca a todo el alumnado, no solo a aquellos que presentan algún tipo de diversidad, especialmente en el ámbito cultural. Sin embargo, continúan desarrollándose leyes y acciones específicas para estudiantes diversos. La inclusión se maneja como un concepto demasiado amplio, lo que lo vuelve difuso y dificulta obtener una visión clara de los objetivos específicos de los planes y programas. Solo a través de prácticas concretas puede evaluarse su aplicación real (Carrasco y Pascual, 2023, p.12).

Se considera necesario continuar investigando cómo se desarrollan las prácticas inclusivas en nuestros sistemas educativos y en las escuelas, con el fin de sensibilizar al profesorado, a las autoridades educativas y a la sociedad sobre su valor (Vigo et al., 2023, p.16). La inclusión parte del principio de que convivir y aprender juntos es la mejor manera de que todos se benefician, no solo aquellos estudiantes que son clasificados como diferentes (García y Delgado, 2017, p.110).

REFERENCIAS

- Carrasco, C. y Pascual, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela. Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a166. doi:10.22325/fes/res.2023.166
- Fernández, M.L., Echeita, G., Simón, C., y Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Plena inclusión España.
- Fiuza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Sierra, S., y Baña, M. (2023). Luces y sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y la diversidad [Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity]. *Educación XXI*, 26(2), 141-164. doi:10.5944/educxx1.34475
- García, F.J. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- García, J. (2024). Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17(2), 203-221. doi:10.7203/RASE.17.2.28916
- García-González, J.M., Gutiérrez, S., Solera, E., y Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability y Society*, 36(4), 579-595. doi:10.1080/09687599.2020.1749565
- Guillén-Rascón, G., Ascensio-Vaca, G., y Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *e-Ciencias de la Información*, 6(2), revisión bibliográfica 2. doi:10.15517/eci.v6i2.23938
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., y Vázquez-Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. doi:10.11144/Javeriana.m10-21.eatt
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Losada-Puente, L., Fiuza-Asorey, M.J., y Baña, M. (2021). What defines inclusion in Higher Education institutions? Validation of an instrument based on the "Index for Inclusion". *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 91-105. doi:10.1080/1034912X.2021.1992752
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. En R. Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 34-54). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moraes, N., Brändle, G., Fernández Casado, A.B., y García Escribano, J.J. (2013). *Sociología de la Educación para Educadores*. Murcia: Diego Martín.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. doi:10.14198/OBETS2017.12.2.04
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education all means all*. Recuperado de <https://cutt.ly/c4tIGft>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Ramírez, A. y Muñoz, M.C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222. doi:10.6018/rie.30.1.116241.

Ramos, G., Pérez, A., Chiva, I., y Moral, A. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XX1*, 24(2), 121-142. doi:10.5944/educXX1.28518

Rujas, J. (2022). Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a120. doi:10.22325/fes/res.2022.120

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.

Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., Blasco-Serrano, A.C., y Lasheras-Lalana, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a167. doi:10.22325/fes/res.2023.167

CAPÍTULO 56

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA CALIDAD DOCENTE EN PSICOLOGÍA SOCIAL

MIRIAM BENÍTEZ GONZÁLEZ, ÁNGELA FERNÁNDEZ CANSECO,
JOSÉ MARÍA LEÓN RUBIO, JOSÉ MARÍA LEÓN PÉREZ,
ALFONSO CÁRDENAS DE LA MIYAR, Y FRANCISCO JAVIER CANTERO SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la globalización, la educación juega un papel crucial en el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico, que resulta fundamental para enfrentar los desafíos complejos y dinámicos del entorno global (Jin, 2023). En la Universidad de Sevilla, la normativa sobre sistemas de evaluación (Acuerdo 6.1./CG 29-09-09) ha generado la necesidad de desarrollar metodologías que permitan una evaluación continua de las competencias adquiridas por los estudiantes. Este desafío ha fomentado el interés en enfoques como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que promueve un aprendizaje activo y significativo, alineado con los requisitos de evaluación de la universidad.

El ABP se ha consolidado como una metodología que facilita el desarrollo de habilidades clave, como la resolución de problemas y la toma de decisiones en entornos complejos. En lugar de centrarse en la memorización de contenidos, coloca a los estudiantes en situaciones reales o simuladas, lo que les permite aplicar conocimientos teóricos de manera práctica y reflexiva (Alava et al., 2021; Aires et al., 2023; Wiggins et al., 2016).

A pesar de sus beneficios, el uso del ABP en la enseñanza de Psicología Social sigue siendo limitado en comparación con otras disciplinas. Existen pocos estudios empíricos que evalúen su impacto en esta área, lo que sugiere una brecha en la investigación sobre la efectividad de este enfoque (Lopez-Zafra et al., 2015). No obstante, en campos como la medicina y la enfermería, donde se utilizan principios de Psicología Social como la dinámica de grupos y la comunicación interpersonal, el ABP ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar tanto las competencias técnicas como las interpersonales (Bylund et al., 2018; Dowson, 2019; Li et al., 2019). Esto sugiere que su implementación en Psicología Social podría tener un impacto positivo similar, al permitir a los estudiantes experimentar y resolver problemas dentro de un contexto social complejo.

El ABP ha sido ampliamente investigado en diversos campos de la psicología. En Psicología Escolar, Dunsmuir et al. (2017) demostraron que esta metodología facilita el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas y la toma de decisiones. En Psicología Clínica, Griffith et al. (2018) evaluaron su impacto en un programa de doctorado, encontrando mejoras significativas en las habilidades prácticas de los estudiantes en entornos clínicos.

En los cursos introductorios de psicología, Muehlenkamp et al. (2015) presentaron evidencia de que el ABP fomenta la motivación y la comprensión del contenido entre los estudiantes. Del mismo modo, Álvarez et al. (2015) mostraron que el ABP favorece el aprendizaje interdisciplinario, permitiendo a los estudiantes integrar conocimientos técnicos y habilidades transversales, como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, aspectos esenciales en Psicología Social.

En áreas más técnicas, como la Psicometría, Galiana (2019) exploró por primera vez el uso del ABP en un curso universitario, concluyendo que este enfoque facilita la comprensión de conceptos complejos en evaluación psicológica. Finalmente, Yen (2024) investigó la efectividad del ABP en la psicología gerencial, resaltando su capacidad para mejorar la toma de decisiones y la gestión de equipos, habilidades clave en contextos organizacionales.

Sin embargo, a pesar de su éxito en otras áreas, el ABP no ha sido investigado en profundidad en el ámbito de la Psicología Social. Aunque algunos estudios, como el de López-Zafra et al. (2015), han reportado resultados positivos en la percepción del alumnado sobre el ABP, la evidencia empírica sigue siendo escasa. Esto subraya la necesidad de explorar más a fondo cómo el ABP puede ser implementado en esta disciplina para mejorar tanto las competencias técnicas como las interpersonales.

En nuestro caso, el interés por el ABP surge de la necesidad de desarrollar herramientas de evaluación continua alineadas con los imperativos de la Universidad de Sevilla, garantizando al mismo tiempo un aprendizaje significativo y práctico (Karan y Brown, 2022; Vargas y Vargas, 2022). Aunque el ABP ha demostrado ser efectivo para fomentar la participación estudiantil y mejorar competencias personales y profesionales (Aires et al., 2023; Guo et al., 2020; Wiggins et al., 2016), persisten discrepancias sobre su eficacia, debido principalmente a las dificultades para evaluar sus resultados. En la mayoría de los casos, el impacto del ABP se ha medido en términos de conocimientos y habilidades profesionales, dejando de lado competencias transversales (Hung, 2016; Kim, 2019; Widayanti, 2019).

Además, aunque se ha evaluado la percepción del estudiante sobre su experiencia de aprendizaje, no se ha solicitado una valoración específica de la actividad docente. Esto introduce un sesgo, ya que omite aspectos clave de la enseñanza, como la organización, el acompañamiento y la calidad de las explicaciones del docente (Animaw, 2023; Puranik et al., 2021).

Este estudio tiene como objetivo principal implementar el ABP como sistema de evaluación continua en la asignatura de Psicología Social y evaluar su impacto en la percepción del alumnado sobre la calidad docente. Además, busca comparar esta metodología con la enseñanza tradicional, analizando si el ABP mejora aspectos clave de la docencia, como la organización, el acompañamiento del docente y la motivación de los estudiantes.

MÉTODO

El tamaño de la muestra fue determinado utilizando el programa GPower para pruebas no paramétricas de comparación entre dos grupos independientes. Se estableció un tamaño de muestra de 92 estudiantes por grupo para detectar diferencias significativas entre las percepciones de ambos grupos. El cálculo se realizó asumiendo un tamaño de efecto esperado de 0.5, un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$, y una potencia estadística del 95%.

Seguidamente, descargamos de la secretaria Virtual de la Universidad de Sevilla, todos los registros del Cuestionario de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado de la asignatura de Psicología Social, correspondientes a los cursos académicos 2015-16 y 2016-17, en los cuales no se implementó el ABP en la enseñanza de esta materia, y los de los cursos académicos 2017-18 y 2018-19, en los que se implementó esta metodología.

Los casos fueron seleccionados aleatoriamente utilizando la opción 'selección aleatoria de casos' en *SPSS v.29*, con un criterio de selección de 100 casos por grupo (con y sin ABP), garantizando que cada caso tuviera la misma probabilidad de ser elegido.

Aunque reconocemos que los estudiantes con percepciones extremas (positivas o negativas) podrían haber estado más motivados para completar el cuestionario, lo que podría haber introducido un sesgo de autoselección, no fue posible intervenir directamente en el proceso de recolección de datos debido a la naturaleza retrospectiva del estudio. Sin embargo, para reducir el impacto de este posible sesgo, se implementó un proceso de selección aleatoria de los cuestionarios.

El cuestionario utilizado fue desarrollado por el Centro Andaluz de Prospectiva (2010) para la Universidad de Sevilla. Está diseñado para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la docencia. El instrumento consta de 18 ítems que evalúan diferentes aspectos de la enseñanza mediante una *escala Likert* de 5 puntos (1 = menor grado de acuerdo, 5 = mayor grado de acuerdo).

La fiabilidad del cuestionario fue calculada inicialmente por el Centro Andaluz de Prospectiva utilizando una muestra de 500 estudiantes, obteniendo un *alfa de Cronbach* de 0.89. En el presente estudio, se calculó el *alfa de Cronbach* para la muestra total, obteniendo un valor de 0.92. También se calcularon los coeficientes alfa

por separado para el grupo control (0.89) y el grupo experimental (0.93), lo que confirma una alta consistencia interna en ambos grupos.

Tabla 1. Ejemplo de protocolo estándar para implementar el ABP

ABP: La orientación psicosocial en el estudio de la conducta humana	
Ficha del profesor	
D	
Dimensiones	
D Dominio:	P Psicología Social
C Contexto:	V Vida cotidiana y Profesional de la Psicología
L Logro:	C Conocer qué es la orientación psicosocial
	S Saber definir con palabras propias y de forma científica la orientación psicosocial
	- Cortometraje “El orden de las cosas” https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q - Tema 1 del manual de la asignatura. - Texto con: (se entrega un tipo a cada miembro de cada grupo) o Noticias de prensa. o Sucesos de la vida cotidiana del alumnado. o Experimento de Ellen Langer con aspirantes a piloto de la Reserve Officers’ Training Corps (ROTC) o Parte informe PISA. o Otros temas de actualidad. - Ficha para la realización del trabajo en grupo.
N Nociones:	D Definición del punto de vista psicosocial en el estudio de la conducta humana
	Sesión 1: 60’ 1) Lectura y aclaración del caso (5’). 2) Ver documental (20’). 3) Discutir en grupos de 5 o 6 personas acerca de las causas de la violencia de género (15’). 4) Resumir y sintetizar con el profesor en la pizarra todo lo que se ha discutido (15’) utilizando el diagrama causa-efecto o de Isikawa (espina de pescado) en blanco y añadiendo en la parte superior la familia de causas más personales y en el inferior las más sociales a fin de mostrar la interacción de unas con las otras (construcción de la realidad e impregnación de la influencia social). Fuera del Aula: 180’
A Acciones:	5) Analizar el material que te hemos entregado (a cada grupo sólo 1 de los casos que tengamos) y discutir con tu grupo acerca de las causas de la conducta objeto de análisis y realiza un informe individual que debes subir a la plataforma en los plazos que indique el profesor 6) Leer tema 1 del manual de la asignatura 7) Definir por escrito de manera científica o académica qué es la orientación psicosocial y explicar también con tus palabras qué entiendes por orientación psicosocial. Sesión 2: 60’ 8) Exposición por parte del alumnado de los informes realizados en casa sobre los temas entregados. 9) Evaluación de la actividad.

Los cuestionarios se aplicaron de manera anónima al final del primer semestre, una vez finalizadas las clases de la asignatura. Estos cuestionarios se administraron

tanto en formato en línea, accesible para todos los estudiantes matriculados, como en formato presencial en el aula, siguiendo el procedimiento establecido por el Vicerrectorado del Profesorado de la Universidad de Sevilla (disponible en la siguiente dirección electrónica: Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado | Secretariado de Seguimiento y Acreditación de Títulos (us.es)). Los docentes encargados de la asignatura de Psicología Social no participaron en la aplicación, recogida o corrección de los cuestionarios, lo que garantizó la objetividad del proceso. Además, las personas encargadas de administrar los cuestionarios no conocían la metodología pedagógica utilizada en clase, incluida la implementación del ABP. Cabe destacar que los registros de los cuestionarios no contenían información personal de los estudiantes, como el nombre, la edad o el sexo, lo que asegura su total confidencialidad. Los datos fueron seleccionados aleatoriamente de los registros recopilados en años anteriores y utilizados retrospectivamente para los fines de investigación.

Se implementó un protocolo estándar para aplicar el ABP, estructurando los pasos a seguir en cada unidad temática de la asignatura "Psicología Social". Aunque el protocolo proporcionaba una guía general, permitía ligeras modificaciones según las necesidades específicas de los diferentes grupos y las particularidades de cada miembro del equipo docente. Un ejemplo de este protocolo se presenta en la Tabla 1, que muestra la ficha del profesor utilizada para la implementación del ABP en una de las unidades temáticas del curso, específicamente relacionada con el análisis de la orientación psicosocial en la conducta humana.

RESULTADOS

Se empleó la *prueba U de Mann-Whitney* para comparar la percepción del alumnado sobre la docencia en dos grupos: aquellos que recibieron enseñanza basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y aquellos que siguieron la metodología tradicional. Los resultados de la prueba se muestran a continuación y en la Tabla 2 pueden consultarse los estadísticos descriptivos por grupos (v. Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por grupos

ABP ESTUDIO ABP		N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango promedio	Suma de rangos
P1 Me ha dado orientaciones para conocer el proyecto docente de la asignatura	Control	99	4.15	4	0.815	94,23	9329,00
	Experimental	97	4.29	5	1.013	102,86	9977,00
P2 Su docencia se ajusta a la planificación prevista en el proyecto docente	Control	97	4.30	4	0,657	94,11	9128,50
	Experimental	96	4.43	5	0,836	99,92	9592,50
P3 Me atiende adecuadamente en tutorías	Control	29	4.30	4.5	0.801	28,93	839,00
	Experimental	34	4.50	5	0.745	34,62	1177,00

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por grupos (continuación)

ABP ESTUDIO ABP		N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango promedio	Suma de rangos
P4 Su horario de tutorías es adecuado	Control	59	4.25	4	0.786	52,69	3109,00
	Experimental	50	4.14	4	0.891	57,72	2886,00
P5 La bibliografía y demás material docente recomendado me están resultando útiles para el seguimiento de la asignatura	Control	95	4.10	4	0.852	88,72	8428,00
	Experimental	100	4.50	5	0,638	106,82	10682,00
P6 Su docencia está bien organizada	Control	99	4.10	4	0.852	87,42	8654,50
	Experimental	100	4.71	5	0.600	112,46	11245,50
P7 Los medios que utiliza para impartir su docencia son adecuados	Control	100	4.10	4	0.968	92,58	9258,00
	Experimental	100	4.54	5	0.637	108,42	10842,00
P8 La bibliografía y demás material docente recomendado están a disposición de los estudiantes	Control	100	4.50	5	0,607	93,61	9361,00
	Experimental	98	4.68	5	0.612	105,51	10340,00
P9 Explica con claridad	Control	100	4.70	5	0.470	94,21	9420,50
	Experimental	100	4.57	5	0.790	106,80	10679,50
P10 Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	Control	98	4.30	4	0.733	85,29	8358,00
	Experimental	100	4.68	5	0.476	113,43	11343,00
P11 Expone ejemplos para poner en práctica los contenidos de la asignatura	Control	100	4.50	5	0.761	90,08	9008,00
	Experimental	100	4.93	5	0.262	110,92	11092,00
P12 Resuelve las dudas que se le plantean	Control	100	4.70	5	0.470	91,62	9161,50
	Experimental	100	4.64	5	0.621	109,39	10938,50
P13 Fomenta un clima de trabajo y participación	Control	100	4.30	4.5	0.801	93,66	9365,50
	Experimental	100	4.61	5	0.497	107,35	10734,50
P14 Motiva a los/las estudiantes para que se interesen por la asignatura	Control	100	4.00	4	0.795	100,33	10033,00
	Experimental	100	4.21	4.5	0.957	100,67	10067,00
P15 Trata con respeto a los/las estudiantes	Control	99	4.55	5	0.605	100,85	9984,00
	Experimental	100	4.39	5	0.832	99,16	9916,00
P16 Su docencia me está ayudando a alcanzar los objetivos de la asignatura	Control	98	4.25	4	0.851	97,99	9603,00
	Experimental	98	4.29	5	0.937	99,01	9703,00
P17 Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados	Control	99	4.35	4.5	0.745	95,21	9425,50
	Experimental	98	4.14	4	0.970	102,83	10077,50
P18 En general, estoy satisfecho/a con la actuación docente desarrollada por este/a profesor/a	Control	100	4.55	5	0.826	98,02	9801,50
	Experimental	99	4.50	5	0.793	102,01	10098,50

En términos de la 'utilidad de la bibliografía y el material docente recomendado' (P5), los estudiantes del grupo ABP otorgaron valoraciones significativamente más altas que los del grupo control ($U = 3868$, $p = 0.015$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = 0.173$). Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la percepción de la 'organización de la docencia' (P6), donde el grupo ABP valoró mejor este aspecto en comparación con el grupo control ($U = 3704.5$, $p < 0.001$), con un tamaño del efecto mediano ($r = 0.237$).

Del mismo modo, los estudiantes del grupo ABP también percibieron que los 'medios utilizados por el docente' eran más adecuados (P7) en comparación con el grupo control ($U = 4208$, $p = 0.035$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = 0.149$). Además, el grupo ABP valoró significativamente mejor el interés del docente por la 'comprensión de sus explicaciones' (P10; $U = 3507$, $p < 0.001$), con un tamaño del efecto mediano ($r = 0.27$) y su capacidad para 'exponer ejemplos prácticos' (P11; $U = 3958$, $p < 0.001$), también con un efecto mediano ($r = 0.25$). El ítem relacionado con la 'resolución de dudas planteadas por el alumnado' (P12) también mostró diferencias significativas a favor del grupo ABP ($U = 4111.5$, $p = 0.011$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = 0.179$).

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en otros aspectos como las 'orientaciones para conocer el proyecto docente' (P1; $U = 4379$, $p = 0.248$), la 'adaptación de la docencia a la planificación prevista' (P2; $U = 4375.5$, $p = 0.419$), o la 'motivación del docente hacia los estudiantes' (P14; $U = 4983$, $p = 0.965$).

De manera similar, la 'satisfacción general con la actuación docente' (P18) no mostró diferencias significativas entre los grupos ($U = 4751.5$, $p = 0.587$), al igual que la percepción de los 'criterios y sistemas de evaluación' (P17; $U = 4475.5$, $p = 0.315$).

Además de los ítems específicos, también se analizó la 'puntuación media global del cuestionario' para evaluar la percepción general de la actuación docente en ambos grupos. La prueba *U de Mann-Whitney* reveló una diferencia significativa en las puntuaciones medias entre los estudiantes que participaron en la metodología ABP y aquellos que siguieron la enseñanza tradicional ($U = 6014.00$, $Z = 2.479$, $p = 0.013$, $r = 0.175$).

Estos resultados indican que el grupo ABP percibe la actuación docente de manera más positiva en general, lo cual refuerza las diferencias observadas en ítems específicos, como la organización de la docencia y la resolución de dudas. Así, la implementación del ABP no solo influye en aspectos concretos de la enseñanza, sino que también tiene un impacto positivo en la percepción global del alumnado sobre la calidad de la docencia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan evidencia significativa sobre la efectividad del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la enseñanza de la Psicología Social en comparación con la metodología tradicional. Estos hallazgos son especialmente relevantes en relación con el objetivo del estudio, que consistía en evaluar la respuesta diferencial de los estudiantes expuestos al ABP frente a aquellos que siguieron un enfoque tradicional, con el fin de determinar si el ABP mejora la calidad de la enseñanza universitaria. La *prueba U de Mann-Whitney* reveló diferencias significativas en la percepción de los estudiantes sobre aspectos clave de la docencia, como la organización (P6), la utilidad del material docente (P5), el interés del docente por la comprensión (P10), y la exposición de ejemplos prácticos (P11). Estos resultados son consistentes con estudios previos (Aires et al., 2023; Wiggins et al., 2016), que también encontraron que el ABP mejora la participación y la responsabilidad del alumnado, facilitando un aprendizaje más significativo.

El hallazgo de que los estudiantes en el grupo ABP valoraron mejor la resolución de dudas (P12) y los medios utilizados por el docente (P7) refuerza la idea de que el ABP promueve una interacción más dinámica entre docentes y estudiantes, tal como se menciona en la literatura (López-Zafra et al., 2015; Guo et al., 2020). Además, estos resultados coinciden con la visión constructivista del aprendizaje (Arifin et al., 2018), en la que el estudiante asume un rol activo en su proceso de aprendizaje, mientras que el docente actúa como facilitador, guiando a los estudiantes en la resolución de problemas complejos.

La falta de diferencias significativas en la satisfacción general (P18) y la motivación del alumnado (P14) podría deberse a factores no capturados directamente en el cuestionario, como las expectativas individuales de los estudiantes sobre el papel del docente o el grado en que cada estudiante se adapta a metodologías activas como el ABP (Hung, 2016). Asimismo, la naturaleza retrospectiva del estudio, donde los registros fueron seleccionados al azar, pudo influir en que algunos estudiantes no tuvieran una experiencia reciente y clara del proceso docente, lo cual podría haber afectado su percepción global. Esta falta de proximidad temporal en la recolección de los datos puede ser relevante al explicar los resultados en estos ítems. Futuros estudios podrían abordar esta cuestión con un diseño prospectivo que permita un seguimiento más cercano y que explore en mayor profundidad las percepciones sobre la satisfacción general y la motivación en entornos de aprendizaje basados en problemas."

A pesar de esto, los resultados en ítems específicos sugieren que el ABP no solo mejora aspectos concretos de la docencia, sino que también tiene un impacto positivo en la percepción general del alumnado sobre la calidad educativa, tal como se observó en la diferencia significativa en las puntuaciones medias globales del cuestionario.

El hecho de que los estudiantes valoraran positivamente la organización de la docencia y la exposición de ejemplos prácticos refuerza la idea de que el ABP convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje, promoviendo un enfoque de "aprender haciendo" (Benítez y León-Pérez, 2012).

Finalmente, el presente estudio respalda la consolidación de un equipo docente innovador que adopte de manera continua el ABP como metodología de enseñanza en la Psicología Social. La capacidad de este enfoque para mejorar la percepción de la docencia, especialmente en términos de organización, exposición de ejemplos prácticos y resolución de dudas, refuerza su relevancia en la enseñanza superior. Estos aspectos, alineados con las demandas actuales del entorno laboral y educativo (Consejo de la Unión Europea, 2018; Jin, 2023), subrayan la importancia de adoptar metodologías activas como el ABP."

CONCLUSIONES

Este estudio sugiere que la implementación del ABP mejora la percepción del alumnado sobre la calidad docente en Psicología Social, especialmente en aspectos como la organización, los ejemplos prácticos y la interacción con el docente. Los resultados mostraron diferencias significativas en estos aspectos, mientras que no se observaron diferencias en la motivación o satisfacción general. Esto refuerza la idea de que el ABP es eficaz para fomentar un aprendizaje activo y significativo en áreas específicas.

La falta de diferencias en la satisfacción general y la motivación podría estar relacionada con factores no capturados directamente en el cuestionario, como las expectativas del alumnado o la naturaleza retrospectiva del estudio. Futuros estudios podrían explorar estos aspectos de manera más específica.

REFERENCIAS

- Aires, J., Aires, S., Pereira, M., y Alves, L. (2023). Using the methodology problem-based learning to teaching programming to freshman students. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(3), 448-455. doi: 10.18178/ijiet.2023.13.3.1825
- Álava, J., Vera, L., Tipán, V., y Pinargote, G. (2021). problem-based learning as a methodological strategy in the teaching-learning process. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(3), 232-242. doi: 10.53730/ijssh.v5n3.2028
- Álvarez, M. J., González, G., Navarro-Galve, B., y Velarde, E. (2015). Interdisciplinary and integrative learning of neuroscience in first-year Psychology students. En *Proceedings of the 1st International Conference on Higher Education Advances (HEAd'15)* (pp. 296-302). Universitat Politècnica de València. doi: 10.4995/HEAd15.2015.413
- Animaw, Z. (2023). Medical students' perspective on assessment mechanism during problem-based learning at debre tabor university: an explanatory mixed study. *Advances in Medical Education and Practice*, 14, 859-873. doi: 10.2147/amep.s386124

Arifin, I., Musaddad, A., y Sudiyanto, S. (2018). pbl (problem based learning) model based on constructivist socioculturalism: theory and concept of the millennial era of learning model. *Yupa Historical Studies Journal*, 2(2), 115-125. doi: 10.30872/yupa.v2i2.122

Benítez, M. y León-Pérez, J.M. (2012). Aprender diagnosticando y resolviendo problemas en el ámbito de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos. *Trabajo: Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales Y Ciencias del Trabajo*, 25/26, 41-56.

Bylund, C.L., Banerjee, S.C., Bialer, P.A., Manna, R., Levin, T.T., Parker, P.A.,...Kissane, D.W. (2018). A rigorous evaluation of an institutionally-based communication skills program for post-graduate oncology trainees. *Patient Education and Counseling*, 101(11), 1924-1933. doi: 10.1016/j.pec.2018.05.026

Centro Andaluz de Prospectiva (2010). *Análisis de fiabilidad y análisis de factores: Cuestionario de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado. Curso 2009-10*. Universidad de Sevilla.

Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, C189/01, 1-13. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

Dowson, J. (2019). Transferring knowledge into practice? Exploring the feasibility of action learning for improving knowledge, skills and confidence in clinical communication skills. *BMC Medical Education*, 19(1), 37. doi: 10.1186/s12909-019-1467-4

Dunsmuir, S., Frederickson, N., y Lang, J. (2017). Meeting current challenges in school psychology training: the role of problem-based learning. *School psychology Review*, 46(4), 395-407. doi: 10.17105/spr-2016-0017.v46-4

Galiana, L. (2019). A first experience with problem-based learning in a course of psychometrics. En *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)* (pp. 521-529). Universitat Politècnica de València. doi: 10.4995/HEAd19.2019.9448

Griffith, E., Butler, C., Csecs, J., y Davis, C. (2018). An evaluation of a programme of problem-based learning within a clinical psychology doctorate. *Psychology Teaching Review*, 24(2), 38-54. doi: 10.53841/bpsptr.2018.24.2.38

Guo, P., Saab, N., Post, L.S., y Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101586

Hung, W. (2016). All pbl starts here: the problem. Interdisciplinary. *Journal of Problem-Based Learning*, 10(2). doi: 10.7771/1541-5015.1604

Jin, Y. (2023). The rise of education globalization: embracing opportunities and overcoming challenges. *Advances in Economics and Management Research*, 8(1), 62. doi: 10.56028/aemr.8.1.62.2023

Karan, E. y Brown, L. (2022). Enhancing students' problem-solving skills through project-based learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 10(7), 74-87. doi: 10.54337/ojs.jpblhe.v10i1.6887

Kim, M. (2019). Priority analysis of pbl evaluation score using ahp. *Journal of Problem-Based Learning*, 6(2), 54-58. doi: 10.24313/jpbl.2019.00171

Li, Y., Wang, X., Zhu, X.R., Zhu, Y.X., y Sun, J. (2019). Effectiveness of problem-based learning on the professional communication competencies of nursing students and nurses: A systematic review. *Nurse Education in Practice*, 37, 45-55. doi: 10.1016/j.nepr.2019.04.015

López-Zafra, E., Rodríguez-Espartal, N., Martínez, L.C., y Landa, J.M.A. (2015). Evaluación de una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes universitarios. *Revista d'innovació docent universitària RIDU*, 7, 71-80.

Muehlenkamp, J., Weiss, N., y Hansen, M. (2015). Problem-based learning for introductory psychology: preliminary supporting evidence. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(2), 125-136. doi: 10.1037/stl0000027

Puranik, C., Pickett, K., Randhawa, J., y Peralta, T. (2021). Perception and outcomes after implementation of problem-based learning in predoctoral pediatric dentistry clinical education. *Journal of Dental Education*, 86(2), 169-177. doi: 10.1002/jdd.12796

Universidad de Sevilla (2009). Normativa reguladora de evaluación. Acuerdo 6.1/CG 29-09-09. Recuperado de: <https://www.us.es/normativa-evaluacion>

Vargas-Hernández, J. y Vargas-González, O. (2022). Strategies for meaningful learning in higher education. *Journal of Research in Instructional*, 2(1), 47-64. doi: 10.30862/jri.v2i1.41

Widayanti, E. (2019). The implementation of problem based learning and jigsaw model learning to improve basic programming learning outcomes. *International Journal of Education and learning*, 1(2), 89-97. doi: 10.31763/ijele.v1i2.53

Wiggins, S., Chiriac, E.H., Abbad, G.L., Pauli, R., y Worrell, M. (2016). Ask not only 'what can problem-based learning do for psychology?' but 'what can psychology do for problem-based learning?' a review of the relevance of problem-based learning for psychology teaching and research. *Psychology Learning & Teaching*, 15(2), 136-154.

Yen, T. (2024). Effectiveness of pbl in improving managerial psychology learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(6), 162-169. doi: 10.9734/ajess/2024/v50i61403

CAPÍTULO 57

CON(CIENCIA) EN LA ALFABETIZACIÓN EN PORNOGRAFÍA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MARIA JOSÉ VÁZQUEZ FIGUEIREDO*, ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ**,
RICARDO FANDIÑO PASCUAL***, Y KATIA ROLÁN GONZÁLEZ**
**Facultad de Educación y Trabajo Social de Ourense; **Universidad de Vigo;
***Universidad de Santiago de Compostela*

INTRODUCCIÓN

Algunos profesionales, como profesores y trabajadores sociales, van a actuar como un grupo de adultos de referencia en la vida de los jóvenes; así, resulta crucial que asuman que una de sus funciones consiste en acompañarlos en su proceso de socialización y de educación sexual. Este colectivo, en ocasiones, se muestra reacio a ejercer esta labor, ya sea por falta de conocimientos, por tabú o por miedo. Cuando esto sucede, los adolescentes se quedan sin adultos formados con los que poder consultar y hablar de estos temas, privándoles de la oportunidad de rebatir el discurso que emana de otros mecanismos de socialización como la pornografía, la publicidad o las redes sociales.

La educación sexual es una cuestión sin resolver en nuestra sociedad. Expertos en este ámbito insisten en la necesidad de que forme parte de los planes de estudio y, por tanto, de la formación que reciban los futuros profesionales, que van a atender a los adolescentes. Según Martínez et al., (2013), en esta cuestión la universidad ha perdido una gran oportunidad, dado que las materias siguen siendo demasiado específicas, y no preparan para el desarrollo de competencias en educación para la salud y para el bienestar psicoemocional y social. No se trata únicamente de tener una asignatura específica sobre educación sexual o salud sexual, sino de reivindicar y de garantizar que al profesional que se vaya a ocupar de esta cuestión se le requiera una formación especializada (Fandiño y Rodríguez, 2018). Martínez et al. (2013) sostienen que la formación continua o complementaria puede subsanar estos errores en la formación universitaria. Se ha visto, además que los estudiantes, cuando se les ofrece esta oportunidad, la aprovechan. Bajo esta consideración, se organizó, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la UVigo, un ciclo formativo, en el que se expusieron contenidos orientados hacia la formación en educación sexual, que propician la alfabetización en pornografía. Los programas de alfabetización pornográfica, tal y como muestra la evidencia científica (Ballester et al., 2019) actúan como una medida proactiva de prevención y de protección sobre el impacto negativo que tiene la exposición a contenidos pornográficos, sin el control y la supervisión de

un referente adulto, que propicie el desarrollo de un pensamiento crítico hacia dichos contenidos. En este sentido, Ballester et al. (2019) sostiene que la alfabetización pornográfica posibilita que las personas puedan ver pornografía, de forma más madura y crítica, de manera que sean capaces de analizar cómo se representan el género, la sexualidad, la agresión, el consentimiento, las diferencias étnicas, el sexo homosexual, las relaciones interpersonales y la imagen corporal.

Por tanto, la alfabetización pornográfica no debe limitarse a transmitir información sobre los efectos de la pornografía, sino que ha de incluir una reflexión ética sobre la sexualidad. La ética permite analizar cómo el consumo de pornografía influye en la construcción de la subjetividad y de las relaciones interpersonales. A lo que hemos de añadir el postulado de Foucault (1990), quien destaca la importancia del cuidado de sí para desarrollar prácticas sexuales libres y responsables. Sin olvidar el matiz que hace Han (2014), al advertir que el capitalismo ha mercantilizado la sexualidad, transformando las relaciones en transacciones superficiales. En suma, la ética es esencial para ayudar a los jóvenes a construir una sexualidad libre de coerción y de violencia, de ahí que sea un elemento clave en nuestra propuesta formativa.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nos planteamos un estudio piloto que pretende cotejar la adecuación e idoneidad de los contenidos sobre alfabetización pornográfica que se imparten a futuros profesionales de la educación y del trabajo social. A continuación, se describe el procedimiento que se ha seguido, en este estudio piloto, para verificar la propuesta formativa que se integra en el proyecto HUMANIZATRICS.

Esta investigación forma parte del proyecto 2024 INOU2024-09-HUMANIZA_TRICS_OURENSE, que ha sido financiado por INOU-CAMPUS AUGA.

MÉTODO

Participantes

En este estudio piloto participaron un total de 50 universitarios de la Uvigo, 47 mujeres y 3 hombres. La distribución de estos estudiantes en el ciclo formativo estuvo determinada por el grado que cursaban, aunque en todos los grupos se abordaron cuestiones vinculadas con la alfabetización pornográfica. El grupo de universitarios del grado de Trabajo Social estuvo compuesto por 16 estudiantes, con una edad media de 22,31 años ($DE = 2,12$). En este grupo se trataron descriptores vinculados con la educación sexual, la violencia sexual y la pornografía, así como el impacto que tiene la inteligencia artificial en la toma de decisiones en torno a su proyecto personal sexual. El grupo del grado de Educación Infantil estuvo compuesto por 34 estudiantes, con una edad media de 21,06 años ($DE = 1,78$), con quienes se abordaron tópicos relacionados con la ética en la sexualidad y el consentimiento.

Instrumentos

Se administraron dos cuestionarios elaborados ad-hoc que evalúan, a partir de 11 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, la percepción que tienen los futuros profesionales de la Educación Infantil y del Trabajo Social sobre la pornografía/educación sexual y la ética en la sexualidad. De los cuales cuatro se ocupan de averiguar qué percepción subjetiva muestra esta población en cuanto a la influencia que tiene la formación que poseen sobre la actitud que muestran hacia la violencia sexual y la pornografía. De forma complementaria, se incluyeron dos ítems cualitativos (i.e., Define con tus palabras brevemente cuál consideras que puede ser la relación existente entre la violencia sexual en la adolescencia, el acceso a la pornografía a edades tempranas y la educación sexual; Define brevemente con tus palabras por qué consideras que la ética de la sexualidad puede ser importante), que pretenden matizar, con más información, los resultados obtenidos en las pruebas cuantitativas.

Diseño y procedimiento

Se organizó, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Vigo, un ciclo formativo, en el que se expusieron contenidos orientados hacia la formación en educación sexual, que propician la alfabetización en pornografía de futuros profesionales de la educación y del trabajo social. Concretamente, en el grado de Trabajo Social se llevaron a cabo, en una única sesión instructiva, los siguientes bloques temáticos: educación y violencia sexual en la adolescencia, y el impacto de la inteligencia artificial en el modelado de patrones sexuales violentos en el procesamiento de la información. De forma independiente, en el grado de Educación Infantil se abordó la ética de la sexualidad y el autocuidado. Tras la exposición de los contenidos por parte de los investigadores, se evalúa, de forma contingente e independiente, el impacto que tuvo la participación en esta sesión formativa sobre el doble sesgo o negación de la ignorancia que pudieran presentar estos estudiantes, de manera que fueran posteriormente capaces de identificar y reconocer la necesidad de formarse en este ámbito. Para ello, se aplica un cuestionario creado ad hoc, que pregunta, a los trabajadores sociales en formación, acerca del nivel de conocimiento que tienen sobre la sexualidad, la violencia sexual y su relación con la pornografía. En el del grado en Educación Infantil, se pregunta sobre la ética y el autocuidado. En ambas sesiones, se analiza, a partir de cuatro ítems, si la asistencia y participación en dicha formación promueve cambios en la percepción, previa al ciclo formativo, acerca de los conocimientos y las actitudes que mantenían sobre los conceptos abordados. Se trata de un estudio piloto, que busca validar y cotejar el protocolo de instrucción y de evaluación, que se va a aplicar posteriormente en el proyecto HUMANIZATRICs,

que ha sido subvencionado por la Vicerrectoría del Campus de Ourense de la Universidade de Vigo.

Análisis de datos

Debido al empleo de una metodología mixta, en el análisis de datos se recurre a programas que permiten realizar un análisis cuantitativo de los datos, y sistematizar el análisis de contenido narrativo. Para el análisis cuantitativo, se empleó el paquete estadístico JASP 0.18.3 (2024), concretamente la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon, puesto que los datos no seguían una distribución normal. Con ella, se buscó determinar si las puntuaciones obtenidas en torno a las respuestas de los estudiantes sobre sexualidad y la pornografía eran elevadas o bajas. Del mismo modo, se valoró la percepción que tienen acerca de la necesidad de adquirir formación en esta temática, por resultar profesiones que tienen contacto tanto con familias como con adolescentes.

Para el análisis de contenido, se recurre al paquete estadístico R, que permite identificar y cuantificar temas, patrones y significados presentes en las respuestas de los participantes a los ítems narrativos. Este método facilita la sistematización de los datos cualitativos, permitiendo comparaciones y la extracción de conclusiones relevantes sobre la influencia de la formación en la sensibilización del alumnado. Las respuestas narrativas de los estudiantes universitarios fueron categorizadas siguiendo un proceso de codificación cíclica de dos vueltas. Este tipo de codificación es de uso recomendable sobre material cualitativo, en el que no se pueden predefinir las categorías antes de la realización del estudio (Saldaña, 2009). Se realizó una comprobación final para asegurar la adecuación del sistema de categorías. Para ello, transcurrido un periodo de 2 meses, el mismo codificador volvió a codificar el material narrativo y se comprobó la fiabilidad de la codificación mediante el cómputo del estadístico kappa de Cohen para variables categóricas, que realiza una corrección debido a la posible concordancia, por azar. Se verificó la correspondencia exacta entre los registros para cada narrativa de conflicto. El estadístico kappa fue superior a 0,80 indicando una concordancia muy alta, y por tanto una estabilidad en la codificación.

RESULTADOS

De la aplicación de las pruebas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, mencionados anteriormente, se extraen los siguientes datos.

Sobre la instrucción en contenidos en torno a la sexualidad, la pornografía y el impacto de la inteligencia artificial en la toma de decisiones en su proyecto personal sexual

Como se aprecia en la Tabla 1, los estudiantes de 4º de Trabajo Social muestran resultados elevados en todos los ítems. Es decir, creen que la pornografía transmite actitudes sexuales violentas y sexistas, y que cuanto más temprano se entra en contacto con ella mayor influencia tiene sobre las personas. En cuanto a la educación sexual en la infancia y en la adolescencia, consideran que funciona como una estrategia efectiva de prevención de la violencia sexual, y que existen tratamientos eficaces para la violencia sexual en la adolescencia. En lo referente a la formación que estos requieren que los profesionales tengan una formación especializada en perspectiva de género.

Respecto a la información recibida en la sesión, los participantes opinan que ha aumentado su consciencia de la necesidad de información y de formación sobre pornografía y educación sexual, que la información ha resultado útil para su formación profesional y ha influido en su percepción de la pornografía y de la violencia sexual.

Tabla 1. Resultados de la Prueba no paramétrica de Rangos de Wilcoxon, sobre la percepción que muestran sobre la pornografía y la educación sexual, tras sesión formativa

Variable	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	Wilcoxon	<i>p</i>
1-La educación sexual en la infancia y la adolescencia es una estrategia de prevención de la violencia sexual	4.933	5.000	0.258	120.000	< .001
2-Existen tratamientos eficaces para la violencia sexual en la adolescencia.	3.933	4.000	0.961	62.500	0.004
3-El abordaje y la intervención en programas de educación sexual requiere una formación especializada, en perspectiva de género.	4.867	5.000	0.352	120.000	< .001
4-La pornografía transmite actitudes violentas en el ámbito de la sexualidad	4.533	5.000	0.743	91.000	< .001
5-La pornografía transmite actitudes sexistas sobre la mujer, en el ámbito de la sexualidad	4.600	5.000	0.632	105.000	< .001
6-La influencia de la pornografía, o de otros contenidos sexuales similares, es mayor cuanto más joven es la persona que accede	4.267	5.000	0.961	88.000	0.001
7-La educación sexual es una estrategia adecuada para entender los contenidos pornográficos en su contexto.	4.400	5.000	0.737	91.000	< .001
8-Esta sesión informativa ha hecho que sea más consciente de la necesidad de informarme y formarme en educación sexual, en especial cuando tengo que abordar contenidos relacionados con la violencia sexual y/o la pornografía.	4.533	5.000	0.640	105.000	< .001
9-La información recibida, en esta sesión, me ha resultado útil para mi formación profesional.	4.667	5.000	0.488	120.000	< .001
10-Creo que información recibida, en esta sesión, va a influir en mi percepción de la pornografía.	4.533	5.000	0.516	120.000	< .001
11-Creo que información recibida, en esta sesión, va a influir en mi percepción de la violencia sexual.	4.600	5.000	0.632	105.000	< .001

Nota: Para la prueba de Wilcoxon, la hipótesis alternativa específica que la mediana es mayor que 3

Por su parte, las respuestas, tal y como muestra la Tabla 2, que emiten los estudiantes universitarios de Trabajo Social a la pregunta abierta sobre la interacción entre la violencia sexual, la pornografía y la educación sexual, se orientan a que la pornografía produce una percepción distorsionada del sexo (41,18%), que crea ideas erróneas sobre el sexo (11,76%) y que normaliza la violencia hacia la mujer (11,76%).

Tabla 2. Análisis cualitativo del ítem narrativo Define con tus palabras brevemente cuál consideras que puede ser la relación existente entre la violencia sexual en la adolescencia, el acceso a la pornografía a edades tempranas y la educación sexual

Categoría	n	%
Distorsiona la percepción del sexo	7	41.18
Crea ideas erróneas sobre el sexo	2	11.76
Normaliza la violencia hacia la mujer	2	11.76
Provoca comportamientos abusivos en el sexo	2	11.76
Hace que los jóvenes desarrollen conductas sexuales inadecuadas	1	5.88
Reproducen conductas sin cuestionamiento	1	5.88
Única información sobre sexo	1	5.88
Normaliza conductas violentas y coercitivas	1	5.88

Sobre la instrucción en contenidos sobre la ética de la sexualidad y del autocuidado

Respecto a los datos recogidos sobre la ética de la sexualidad, los estudiantes del grado en Educación Infantil mostraron resultados elevados en todos los ítems (ver Tabla 3). Lo que indica que esta población cree que la sexualidad cambia según la época y según la sociedad y, por tanto, que el capitalismo influye decisivamente en la concepción actual de la sexualidad, y que esta se ve influida por las actitudes consumistas e individualistas de las personas. Opinan que, para poder consentir una relación sexual, las personas deben ser autónomas y que, por tanto, una persona no puede consentir una relación si no es consciente de lo que implica. Además, se decantan por una ética del cuidado, y no por una ética del consentimiento, defendiendo que el cuidado de uno mismo puede ayudar a una educación afectivo-sexual integral.

Tabla 3. Resultados de la Prueba de Rangos de Wilcoxon, sobre la ética de la sexualidad

Variable	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	Wilcoxon	<i>p</i>
1-La sexualidad cambia según la época y según la sociedad.	4.424	5.000	0.792	120.000	< .001
2-En nuestra sociedad, el capitalismo influye decisivamente en la concepción de la sexualidad.	3.879	4.000	0.820	62.500	0.004
3-El concepto de consentimiento cuenta con la existencia de individuos autónomos.	4.032	4.000	0.795	120.000	< .001
4-La sexualidad en nuestra sociedad es deudora de actitudes consumistas e individualistas.	3.939	4.000	1.029	91.000	< .001
5-Una persona puede consentir una relación sin ser consciente de lo que implica.	3.788	4.000	1.219	105.000	< .001
6-Una ética del cuidado puede ser más efectiva que una ética del consentimiento.	3.515	4.000	0.906	88.000	0.001
7-El cuidado de sí mismo puede ayudar a una educación afectivo-sexual integral.	4.515	5.000	0.667	91.000	< .001
8-Esta sesión informativa me hizo más consciente de la necesidad de informarme y formarme en educación sexual, especialmente cuando tengo que abordar contenidos relacionados con los valores morales asociados a la sexualidad.	4.061	4.000	0.966	105.000	< .001
9-La información recibida en esta sesión me resultó útil para mi formación profesional.	4.061	4.000	1.059	120.000	< .001
10-Pienso que la información recibida en esta sesión va a influir en mi percepción de la construcción social de la sexualidad.	3.576	4.000	1.226	120.000	< .001
11-Pienso que la información recibida en esta sesión va a influir en mi percepción sobre lo que implican valores como el consentimiento y el cuidado.	3.879	4.000	1.111	105.000	< .001

Nota: Para la prueba de Wilcoxon, la hipótesis alternativa específica que la mediana es mayor que 3

Respecto a la información recibida en la sesión, los participantes opinan que los ha hecho más conscientes de la necesidad de información y formación sobre los valores morales asociados a la sexualidad, que la información ha resultado útil para su formación profesional y que ha influido en su percepción de la construcción social de la sexualidad y en lo que implican valores como el consentimiento y el cuidado.

De forma complementaria, los análisis de la información cualitativa, tal y como muestra la Tabla 4, informan que los argumentos empleados por el alumnado del Grado de Educación Infantil a la hora de definir la importancia de la ética de la sexualidad (Tabla 4), muestran que la mayoría considera que la ética de la sexualidad es importante porque ayuda a tener relaciones saludables y respetuosas (34,38%) y porque ofrece un marco para guiar nuestras relaciones sexuales (21,88%).

Tabla 4. Análisis cualitativo del ítem narrativo “Define brevemente con tus palabras por qué consideras que la ética de la sexualidad puede ser importante”

Categoría	<i>n</i>	%
Porque ayuda a tener relaciones saludables y respetuosas	11	34.38
Porque ofrece un marco para guiar nuestras relaciones sexuales	7	21.88
Porque hace que seamos críticos	4	5.47
Porque ofrece consciencia	3	9.38
Porque ofrece consciencia sobre el consentimiento	3	9.38
Porque hace que no sea un tema tabú	2	6.25
Porque es importante saber de dónde vienen los conceptos	1	3.13
Porque nos hace reflexionar para respetar las decisiones de los demás	1	3.13

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los datos presentados en el apartado anterior avalan y apoyan la adecuación de la formación ofrecida a los estudiantes de grado de la UVigo sobre contenidos que pretenden llevar a cabo una alfabetización en pornografía.

De forma más concreta, sobre la interacción entre violencia sexual, pornografía y educación sexual, se comprueba que los participantes han adquirido conocimientos que les permiten ser más sensibles ante la violencia de género, la pornografía y también asumen que son responsables de adquirir formación para abordar con adolescentes estos contenidos como futuros profesionales del ámbito del trabajo social. De forma complementaria, esta sesión formativa les ha servido para desmontar el doble sesgo al que aluden Kahneman, Sibony, y Sunstein (2021) cuando advierten del riesgo de la negación de la ignorancia. Aplicado este mismo sesgo a la necesidad contemporánea de educación sexual, Fandiño y Rodríguez (2018) afirman que en materia de sexualidad los actuales adolescentes creen tener un conocimiento que realmente no tienen, lo cual implica un importante riesgo, esto es, el de confundir una ficción con la realidad.

Los profesionales que ya trabajan con adolescentes o que en el futuro van a hacerlo, como es el caso de los universitarios de este proyecto piloto, deben tener en cuenta que el acceso a contenidos pornográficos, durante la adolescencia, se ha convertido en parte de la dieta mediática, estimándose que uno de cada cuatro varones ha tenido acceso a contenidos pornográficos antes de los 13 años (Milano y Ortega, 2022). El contacto con estos contenidos se produce en ausencia de un acompañamiento adulto, que ayude a realizar un análisis crítico de los mismos (Fandiño y Rodríguez, 2018). De este modo, la pornografía se convierte en una fuente de influencia significativa en una edad, en la que se realiza el proceso de socialización sexual. Su impacto no se ataja censurando, ya que cuando se usa como única medida aumenta el consumo. Para Sedano et al. (2024), las acciones que se promuevan, deberían fomentar la sensibilización social y la prevención. Estos autores establecen tres niveles de prevención, el primero que tiene un carácter universal, que implica

implementar programas de educación afectiva y sexual en instituciones educativas y culturales, dirigidos a toda la población desde edades tempranas. El segundo tiene una orientación más selectiva y está dirigido específicamente a aquellos grupos que son más vulnerables o tienen un mayor riesgo de ser involucrados en la pornografía. El tercero incluye a aquellas personas con alta probabilidad de mantener un consumo problemático de internet y de pornografía. De forma similar, Ares (2021) apuesta por llevar a cabo una alfabetización pornográfica, en tanto que enseña a los participantes a interpretar el contenido pornográfico a través del pensamiento crítico, ayudando a prevenir sus efectos indeseables. Por tanto, la evidencia científica confirma que las orientaciones más oportunas y eficaces no consisten en prohibir el acceso a las redes, sino en fomentar un uso adecuado de las mismas. No se trata de censurar, sino de construir una capacidad crítica, que permita comprender el significado de la pornografía y abordarla desde una perspectiva de maduración en las relaciones interpersonales.

En suma, este trabajo confirma la necesidad de llevar a cabo formación especializada en alfabetización pornográfica en universitarios, en tanto que, según la opinión vertida por los estudiantes que han participado en el ciclo formativo, ellos no sólo se muestran más sensibles hacia las necesidades derivadas de esta realidad, sino que también son críticos con la formación que tienen y la que deben adquirir. Mostrando así concordancia con lo indicado por Ballester et al. (2019), quienes consideran que el enfoque que se adopte debería ser crítico, igualitario y responsable, y debe desarrollarse con el apoyo de una sólida educación sexual y afectiva basada en buena información y formación (Ballester et al., 2019).

Del mismo modo, los conocimientos que han mostrado los participantes sobre la ética de la sexualidad permiten inferir que son conscientes de la importancia de formarse en estas cuestiones, por la implicación que tiene para actuar libres de violencia y respetando los derechos de los demás. También han informado que la sesión formativa ha ayudado a romper el doble sesgo, en tanto que son conscientes de la necesidad de formarse en este ámbito de conocimiento si se quiere abordar la sexualidad, desde el respeto a la igualdad y a la diversidad sexual. Los resultados sobre la ética de la sexualidad en el contexto de la alfabetización pornográfica muestran una mayor sensibilización hacia la importancia del consentimiento informado y del autocuidado en las relaciones sexuales. Tal como plantea Marzano (2012), el consentimiento no debe ser entendido como un acuerdo pasivo, sino como un acto de autonomía que exige una reflexión crítica sobre las condiciones en las que se otorga. Los participantes del estudio mostraron un creciente reconocimiento de que el consentimiento informado no solo es un requisito ético básico para evitar daños emocionales o físicos, sino también un elemento central para promover relaciones basadas en el respeto mutuo y en la reciprocidad.

Por otra parte, los resultados de este estudio sugieren que los participantes comienzan a identificar cómo la pornografía puede perpetuar una visión reduccionista de la sexualidad, convirtiendo las relaciones interpersonales en transacciones superficiales. A este respecto, Han (2014) destaca que el capitalismo ha mercantilizado la sexualidad, afectando profundamente a la percepción de las relaciones sexuales; así lo reflejan las expectativas irreales que la pornografía puede generar en el espectador/a. Atendiendo este postulado, se considera esencial replantear una ética de la sexualidad, en la que se fomenta el autoconocimiento y la responsabilidad mutua. Aquí entra en juego la noción de cuidado de sí de Foucault (1990), que sugiere que el respeto y la empatía deben guiar las relaciones interpersonales. Esta máxima ha sido reconocida por los participantes en el ciclo formativo, al considerar la ética del cuidado como un elemento esencial para abordar la sexualidad de manera más equilibrada y responsable. Todo ello permite confrontar las visiones simplistas y cosificadoras que promueve la pornografía. Así pues, los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de incluir una reflexión ética dentro de los programas de alfabetización pornográfica, asegurando que los futuros profesionales estén mejor preparados para abordar estas cuestiones con una perspectiva crítica y basada en la maduración de las relaciones interpersonales.

A tenor de lo mentado a lo largo de este trabajo, se puede concluir que el conocimiento de la educación sexual es fundamental no sólo para los adolescentes, sino también para los profesionales que trabajan con ellos (Fandiño y Rodríguez, 2018; Vázquez, González, y Fandiño, 2023). La adquisición de este tipo de conocimientos les permitirá acompañar a los jóvenes en el descubrimiento de sus intereses sexuales, de una forma más efectiva, previniendo los posibles efectos indeseables del acceso a la pornografía y a contenidos sexistas o normalizadores de la violencia sexual.

Limitaciones y perspectivas futuras

El presente trabajo responde a la necesidad de analizar, a través de un estudio piloto, la validez y fiabilidad del proceso de instrucción y de evaluación, que se pretende aplicar en el proyecto HUMANIZATRICs; así, los resultados obtenidos han de tomarse con cautela, atendiendo a las características específicas de la población con la que se trabaja (i.e., estudiantes universitarios de la rama jurídico social) y a la limitación del número de participantes. Además, de la especificidad del cuestionario empleado, que ha sido creado ad hoc, ajustándose a los contenidos que están presentes en el programa de alfabetización pornográfica HUMANIZATRICs. Estas limitaciones deben ser reconocidas y tenidas en consideración a la hora de generalizar las conclusiones que aquí se presentan.

REFERENCIAS

- Ares, U. (2021). *Alfabetización pornográfica en la intervención sobre la violencia de género en adolescentes*. Universidad de Alcalá.
- Ballester, L., Orte, C., y Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En C.O. Socías, B. Brage, y R.P. Gordaliza (Eds.), *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (pp. 249-284). Illes Balears: Universitat de les Illes Balears.
- Fandiño, R. y Rodríguez, V. (2018). *La lucha sexual de los adolescentes en la hipermodernidad*. Barcelona: UOC Editorial.
- Foucault, M. (1990). *La inquietud de sí*. Siglo XXI.
- Han, B.C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- JASP Team. (2024). *JASP (Version 0.18.3) [Computer software]*.
- Kahneman, D., Sibony, O., y Sunstein, C.R. (2021). *Ruido: Un fallo en el juicio humano*. Debate.
- Martínez, J.L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A.A., Carcedo, R.J., Fuertes, A., y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42.
- Marzano, M. (2012). *Vivir una vida buena: Ensayo sobre la ética de la dignidad*. Herder.
- Milano, V. y Ortega, S. (2022). *Estudi sobre pornografia a les Illes Balears: Accés i impacte sobre l'adolescència, dret internacional e nacional aplicable i solució tecnològiques de control i bloqueig*. Palma de Mallorca: Govern Illes Balears. Recuperado de <https://www.caib.es/pidip2front/adjunto?codi=2952149&locale=es>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sedano Colom, S., Lorente-De-Sanz, J., Ballester Brage, L., y Aznar-Martínez, B. (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175.
- Vazquez, M.J., González, D., y Fandiño, R. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación sexual. *The Conversation*, 20-06-2023. Recuperado de <https://theconversation.com/el-impacto-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion-sexual-205412>

CAPÍTULO 58

IN TIME: LA MEJORA EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DE LA GENERACIÓN Z

PILAR REY PEÑA

Universidad Internacional de Catalunya

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, el equipo docente de la Facultad de Derecho observa que un número cada vez mayor de estudiantes, probablemente debido en parte a la inmediatez de acceso a los medios digitales, tiende a procrastinar. Esto afecta su capacidad de concentración en tareas que, en el aula, pueden tener un carácter abstracto o memorístico, y además incrementa la dificultad para planificar y gestionar eficazmente el tiempo de estudio, y así lo corroboran diversos estudios como los llevados a cabo por Limone (2020).

Es en este contexto donde un equipo de profesores de la facultad de Derecho, en el marco de los proyectos de innovación docente, preparamos la puesta en marcha de un proyecto denominado *In Time*, que fue premiado con la Beca Puig a la Innovación Docente. Este proyecto, basado en la utilización por parte del alumnado de una herramienta de planificación híbrida, entre la agenda y el libro diario, tenía como objetivo que el alumno ejercitara una sistemática o rutina que repercutiera en una mejor organización y gestión de su tiempo, así como en una mejora de su capacidad de reflexión e interiorización. En definitiva, más allá de la excelencia académica, el claustro de profesorado quisimos implicarnos en trabajar las denominadas soft skills, por considerarlo un complemento imprescindible para la formación de nuestros estudiantes, en el sentido apuntado por Balcar (2016).

MÉTODO

El proyecto tenía como objetivo final implantar durante un curso académico del Grado en Derecho (curso 2022/2023) una herramienta de gestión del tiempo inspirada en la metodología del "bullet journal". El profesorado interesado en el proyecto, recibió una formación acerca de la gestión del tiempo, y en concreto sobre la metodología del "bullet journal" (también conocida como BUJO).

A raíz de esta formación, el equipo de profesores interesados en el proyecto fue formándose, y diseñamos de forma conjunta una herramienta inspirada en la metodología BUJO, y en estudios pedagógicos que abordaban esta materia como los de Britton (1991) y Classens (2007). Con la ayuda de una coach experta en la gestión del tiempo, se diseñó en formato papel una herramienta que venía a ser un híbrido entre una agenda, un listado de tareas, y un libro diario. La ventaja que tenía sobre la agenda

clásica es que se diseñó una libreta cómoda, con una pauta específica diseñada al efecto, que el alumno podía adaptar en función de sus preferencias personales.

Dicha herramienta de gestión se centraba en tres aspectos:

1. Definición de las actividades, priorizar y establecer objetivos.
2. Uso de la agenda y de la planificación semanal.
3. Libro diario de anotaciones que se estimaran relevantes, creando un índice.

Para la ejecución del proyecto, se sumaron cerca de diez profesores representantes de las diversas áreas de conocimiento de la Facultad. Esto permitió presentar el proyecto como una apuesta docente integral de toda la Facultad de Derecho, con el respaldo y apoyo de la Junta de Centro. El profesorado se involucró activamente en la búsqueda de soluciones a problemáticas específicas de nuestro alumnado, abordando aspectos que iban más allá de los conocimientos puramente curriculares.

De este modo, pusimos en marcha una campaña publicitaria e informativa interna, donde lanzamos el proyecto a través de diferentes fases de desarrollo. A través de un itinerario curricular, de carácter voluntario, se llevó a cabo una campaña dirigida a todos los alumnos del grado en Derecho que mostraron interés en participar.

En una primera fase, por cursos, los estudiantes asistieron a una sesión introductoria impartida por los profesores adheridos al proyecto, en la que se les hizo partícipes del proyecto, de las obligaciones que implicaba y de las ventajas que podían obtener de dicha actividad.

Una vez realizada esa sesión, para sumarse a la actividad, los estudiantes debían solicitar su admisión mediante una carta de motivación. En cada curso, pudieron inscribirse todos aquellos alumnos que hubieran mostrado interés al efecto, y rellenado un cuestionario que sirviera de base para posteriores estudios cuantitativos que permitieran medir los resultados del proyecto una vez finalizado.

Para dar inicio al itinerario, y una vez admitidos, se les convocó a una formación impartida por una coach (especialista en gestión del tiempo), que consistió en un taller práctico sobre cómo planificar y gestionar el tiempo, y cómo utilizar de forma adecuada la herramienta de gestión creada al efecto, y que se les había entregado al inicio de la sesión.

Quien se adhirió al proyecto, firmó una “carta de compromiso” en aras de incorporar esta metodología; con ello, el alumno no sólo comprendía el alcance de la actividad, sino que optaba a una serie de incentivos -o beneficios a nivel académico- si completaba satisfactoriamente el itinerario curricular de *In TIME*.

El incentivo que se ofreció al estudiante como estímulo para perseverar en el uso de la herramienta de gestión del tiempo fue sumar +1 punto en la evaluación de algunas asignaturas, siempre y cuando hubiera aprobado la asignatura

correspondiente. Las asignaturas en las que se sumaba este punto adicional incluyeron, como mínimo, las impartidas por los profesores que participaron en el proyecto, aunque cualquier docente interesado en incorporar y tutorizar el uso de la herramienta podía unirse a la iniciativa.

Para obtener este punto extra, los alumnos debían incorporar la herramienta de gestión del tiempo en su día a día hasta el final del curso y acostumbrarse a su uso.

Para asegurar el correcto funcionamiento del programa, los integrantes del proyecto actuamos como "mentores" de los alumnos participantes, contando con el apoyo de Patricia Benayas. El rol del mentor incluía asesorar al alumno, realizar un seguimiento de su evolución y evaluar semestralmente si había seguido correctamente el programa para poder acceder al suplemento en la puntuación de la asignatura correspondiente.

Para valorar el grado de avance del alumno en el uso de la herramienta de gestión del tiempo, el estudiante debía:

Introducir semanalmente evidencias en un aplicativo en la plataforma docente Moodle. Estas evidencias consistían en una breve reflexión o autoevaluación de la gestión del tiempo durante la semana, introduciendo en el aplicativo, en un espacio y tiempo delimitados, los principales objetivos fijados, los alcanzados y los pendientes para la semana siguiente. A modo de ejemplo:

- Pasar los apuntes de Derecho mercantil a limpio: pendiente y necesario para la semana siguiente.

- Empezar a preparar el índice del TFG y buscar bibliografía: índice completado; bibliografía pendiente para el lunes.

- Entregar TFG el martes.

Asimismo, debían completar periódicamente un breve formulario que servía como evidencia para el trabajo empírico que se tenía previsto realizar a posteriori.

Debían asimismo mantener actualizada la herramienta de gestión durante el semestre e introducir evidencias a través de Moodle.

Quien no cumpliera estos requisitos durante el primer semestre perdía la posibilidad de continuar en la actividad ese curso.

En la segunda fase del proyecto, el objetivo era dar seguimiento a aquellos alumnos que perseveraban en la actividad, cumpliendo con las tareas semanales y avanzando en su compromiso con el proyecto.

Todos los profesores colaboradores formábamos parte del programa de mentorías de la facultad, un espacio ideal para realizar un acompañamiento individualizado de los estudiantes. En este programa, que abarca todos los grados de la Universidad Internacional de Cataluña, se mantiene un seguimiento regular del alumno mediante reuniones bimensuales o trimestrales, en las que se evalúan de manera conjunta el rendimiento académico, las dificultades específicas y otros

aspectos relevantes de su desarrollo académico y personal. Este contexto de mentoría sirvió como plataforma ideal para que los docentes de *In Time* pudieran realizar un seguimiento cercano, animando a los estudiantes a continuar con el proyecto.

En estos encuentros, con los alumnos asignados o con otros que vinieran a pedir ayuda, los profesores alentábamos a los alumnos a utilizar la herramienta de planificación del tiempo, destacando los beneficios de dedicar un momento a la organización y la reflexión personal. De este modo, buscábamos que este ejercicio semanal se convirtiera, poco a poco, en un hábito valioso para ellos. La mentoría nos permitió, además, reforzar el valor de la planificación consciente, animándolos a integrar esta práctica como una herramienta de mejora personal y académica.

RESULTADOS

Aunque la idea inicial del proyecto era implementarlo en formato analógico, pronto quedó claro que, si queríamos una participación significativa de los estudiantes, debíamos ampliar las opciones a un formato digital. En principio, habíamos planteado que los alumnos utilizaran una herramienta física en papel, escribiendo a mano y llevándola consigo, pero para muchos de los jóvenes en nuestras aulas, esta práctica resultaba poco natural y difícil de adoptar como hábito cotidiano. Para la mayoría, cargar diariamente una herramienta en papel y trabajar manualmente en ella no formaba parte de su rutina, por lo que mantener una constancia en el uso era complicado.

Ante esta realidad, decidimos permitir también el uso de medios digitales, como la agenda en el móvil o el ordenador. Así, aunque distribuimos la herramienta en formato físico y, en cada reunión de seguimiento, alentábamos a los estudiantes a seguir utilizando el papel, aceptamos que aquellos que lo prefirieran pudieran realizar el itinerario a través de un formato digital. Esta flexibilización, además, estaba alineada con nuestras propias necesidades de seguimiento y evaluación, ya que, por limitaciones de tiempo y recursos, nosotros mismos gestionábamos las evidencias en formato digital, a través de la plataforma Moodle y cuestionarios en *Google Forms*.

Esta opción digital, aunque distante de la idea original de promover los beneficios de la escritura manual y la reflexión pausada, se convirtió en una solución pragmática. Nos adaptamos así a los avances tecnológicos que, queramos o no, afectan a todos los aspectos de la educación y también inciden en los objetivos que nos planteamos con este proyecto. Para bien o para mal, la tecnología nos permite continuar ofreciendo una experiencia significativa de aprendizaje, adaptada a los tiempos actuales y a las preferencias de nuestros estudiantes, sin sacrificar los beneficios pedagógicos que perseguimos y que considerábamos más relevantes.

Debimos priorizar y adaptarnos a los hábitos adquiridos en los alumnos del Grado en Derecho durante todos los años de secundaria en lo que no sólo han estado presentes las pantallas, sino que, a raíz del COVID, han sido su herramienta de trabajo constante.

Pese a todo, de los cerca de 200 alumnos que se inscribieron en la primera fase del proyecto, 142 llegaron a completarlo. pudiendo destacar los siguientes resultados de los datos recabados entre los mismos, siguiendo pautas de estudios similares que se habían llevado a cabo como los de García-ros, R. (2012):

- Hubo una diferencia significativa en la participación en el proyecto, siendo mucho mayor la representación de mujeres que de hombres.

- Aunque el proyecto abarcaba 3 objetivos (agenda, tareas y diario) lo que se valoraba y objetivaba era básicamente la agenda y la reflexión semanal, dado que el diario es algo personal y confidencial que, aunque se impulsara, no formaba parte de la evaluación. Lo que se pudo constatar es que la herramienta más utilizada fue la agenda, aunque la lista de tareas también resultó de utilidad para los participantes. De hecho, de los 142 alumnos que completaron el itinerario con el uso de la agenda, el 81% también llevaron a cabo la lista de tareas.

- En cuanto a la agenda, de estos 142 alumnos que finalizaron el itinerario, aún habiendo flexibilizado el sistema de registro aceptando también el digital, lo que constatamos es que el 77% de los alumnos que completaron el itinerario preferían el soporte físico al digital.

- En cuanto a la lista de tareas, el 81% de los alumnos manifestó haberla realizado, y el 19% manifestó no haberlo hecho. De los que sí que la utilizaron, el 67% de los participantes utilizaron el soporte físico, y el 33% el digital.

- De los cuestionarios se identificó una correlación positiva entre la existencia de una lista de tareas, una mejor percepción de la gestión del tiempo, y una mejor conciliación personal.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Más allá de los datos empíricos, que valoramos muy positivamente, hay que destacar el alto nivel de satisfacción que percibimos de los alumnos. Aunque el proyecto se pensó para un curso académico, lo cierto es que son muchos los alumnos que manifestaron la satisfacción de haber mejorado en el control y gestión de su tiempo, y que siguen esforzándose por utilizar habitualmente herramientas que les ayuden a ello. En sentido similar al apuntado por Razali (2018)

En otro orden de cosas, otro de los aspectos a destacar es la satisfacción del alumnado cuando percibe que el claustro de profesores no solo se implica en potenciar la excelencia académica en sus respectivas materias, sino que está implicado en ayudarles a mejorar en sus procesos y en las habilidades blandas. Son

muchos los casos que en las sesiones de seguimiento en que podíamos percibir que el alumno estaba ilusionado, y que mostraba sus avances o sus logros al profesor con un alto grado de satisfacción.

Por último, no podemos dejar de señalar que otro de los resultados buscados y obtenidos era la de fomentar la implicación y cohesión del equipo de profesores en la innovación docente.

La experiencia fue gratificante, y nos impulsó a seguir trabajando de forma coordinada y conjunta en aras de mejorar las habilidades blandas de nuestros alumnos, ayudándoles a superar las dificultades que muestran a la hora de cursar sus estudios. Con el presente proyecto se ha avanzado mucho en un valor fundamental y diferenciador de nuestra Facultad, y que es la personalización en la relación docente-estudiante.

Más allá de la realidad de UIC Barcelona, que ya cuenta con asesoramiento como servicio disponible para cada estudiante, esta herramienta nos posiciona de manera destacada en la consecución de los objetivos educativos de la Facultad, siendo este proyecto, *In time*, una parte de un proyecto más amplio de la facultad, en el que el claustro docente está implicado en diversas iniciativas que buscan repercutir positivamente en la experiencia formativa del alumnado.

El proyecto *In Time* ha sido una aventura ambiciosa, que comenzó casi por casualidad, de la mano de las inquietudes compartidas por el profesorado en conversaciones informales. Con el tiempo, aquella idea inicial se consolidó en un proyecto estructurado que, aunque demandó un notable esfuerzo, nos ha brindado grandes satisfacciones. La concesión del Premio en Innovación Docente de la Fundación Puig no solo nos permitió financiar el lanzamiento y ejecución del proyecto, sino que también fortaleció nuestro equipo y nos unió aún más como Facultad, impulsándonos en nuestro objetivo de mejorar la docencia a través de metodologías innovadoras.

Este proyecto nos ha enriquecido no solo como docentes, sino también en el plano personal, recordándonos que nuestra vocación va más allá de los contenidos académicos. En *In Time* encontramos una vía para una enseñanza más humana, adaptada a cada estudiante, comprometida con el desarrollo individual sin perder de vista la excelencia académica. Nos reafirmamos así en nuestra misión de ayudar a cada alumno a desarrollar su mejor versión, convencidos de que la educación personalizada y el acompañamiento cercano son los pilares que verdaderamente marcan la diferencia.

REFERENCIAS

- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470.
- Britton, B.K. y Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Carroll, R. (2018). *El método Bullet Journal*. Planeta.
- Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G., y Roe, R.A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Spanish version of the Time Management Behavior Questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494.
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., y Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184. doi:10.3390/bs10120184

CAPÍTULO 59

CICLISMO EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. CAMBIANDO LOS HÁBITOS DEL ALUMNADO

JOSÉ ANTONIO SALAS MONTORO*, IGNACIO VALDIVIA FERNÁNDEZ**,
ALEJANDRO DE ROZAS GALÁN**, Y GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO***

**Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Granada; **Ciencias
de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Granada;*

****Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, especialmente la población residente en ciudades, se enfrenta a una serie de situaciones que pueden derivar en graves problemas a corto o medio plazo: En primer lugar, la inactividad física y el sedentarismo están alcanzando cifras alarmantes (Guthold, Stevens, Riley, y Bull, 2018), como veremos a continuación; en segundo lugar, los elevados niveles de gases de efecto invernadero y todos sus efectos sobre cambio climático y la salud de las personas han conducido a situar este hecho como una de las prioridades dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Inactividad física

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha actualizado recientemente sus recomendaciones sobre práctica de actividad física (Bull et al., 2020). Concretamente, se indica la necesidad de realizar un promedio diario de 60 minutos de actividad aeróbica de intensidad moderada a vigorosa junto con ejercicios que fortalezcan el aparato locomotor en niños y adolescentes. En el caso de adultos, las recomendaciones mínimas son la realización de entre 150 y 300 minutos semanales de actividad aeróbica moderada, entre 75 y 150 minutos de actividad aeróbica vigorosa o una combinación de ambas, junto con un mínimo de 2 días semanales de fortalecimiento muscular. Pese a ello, una amplia mayoría de la población no alcanza dichos mínimos (Guthold et al., 2018; Hallal et al., 2012; Steene-Johannessen et al., 2020). Un dato realmente alarmante es que, entre niños y adolescentes, el 80% solamente practica actividad física en el centro educativo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). Por lo tanto, sus hábitos diarios de actividad física son insuficientes y ello se trasladará, con una alta probabilidad, a sus conductas de adultos (Ries, Romero, y Arribas, 2009).

Ya en el año 2001 se estimó que, en los últimos 50 años, el gasto energético diario había descendido unas 600 kcal en los niños como consecuencia de, entre otras, una

reducción del tiempo otorgado a la Educación Física y un incremento de la movilidad en vehículos motorizados (Boreham y Riddoch, 2001). Esta situación ha empeorado aún más como consecuencia de la proliferación y abuso de pantallas, que han contribuido a estilos de vida sedentarios (Lobstein, Baur, Uauy, e IASO International Obesity TaskForce, 2004; Pérez-Díaz, Salas-Montoro, Rodríguez-Gallego, y Mateo-March, 2023).

Todos estos datos resultan preocupantes porque existe una estrecha relación entre la condición física y el estado de salud (Warburton, Nicol, y Bredin, 2006). Además, existe una relación inversa entre la práctica de ejercicio cardiovascular y la mortalidad como consecuencia de cáncer o enfermedades cardiovasculares (Oja et al., 2011). Esto ha llevado a afirmaciones como que el sedentarismo es la nueva pandemia del s.XIX, siendo el ejercicio regular el mejor fármaco ante un gran número de enfermedades crónicas (Warburton et al., 2006).

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Actualmente, una de las medidas que se están tomando en muchas ciudades para reducir los niveles de emisiones de gases nocivos es la de limitar el uso de ciertos vehículos a motor. Sin embargo, hasta la fecha, estas restricciones y/o prohibiciones no están teniendo los efectos esperados, puesto que los niveles siguen siendo los mismos o superiores. Pese a que una de las prioridades los ODS es el fomento de la movilidad urbana sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015), las medidas que se implementan no acaban de ser realmente efectivas. Por tanto, urge que las administraciones emprendan otro camino, que más que centrarse en las prohibiciones, podría basarse en el fomento de otros medios alternativos como la bicicleta.

Relacionando movilidad e inactividad física, uno de los hábitos que más ha cambiado recientemente es la forma en la que se realizan los desplazamientos al centro educativo: ha aumentado el uso de vehículos y ha disminuido el desplazamiento a pie (Andersen et al., 2011; Boreham y Riddoch, 2001; Chillón et al., 2013). De hecho, las aglomeraciones de vehículos en el entorno escolar son habituales en las entradas y salidas del alumnado, lo que contribuye a congestionar el tráfico y a aumentar las emisiones de gases de efecto invernadero, además de otra serie de problemas asociados como riesgo de accidentes. Si se tiene en cuenta que este desplazamiento se realiza un mínimo de dos veces diarias, realizarlo de forma activa en lugar de en un vehículo a motor es una forma de aumentar la práctica de actividad física (Andersen et al., 2011). Retomando el uso de la bicicleta, su uso para este tipo de desplazamientos no solamente contribuiría a descongestionar el tráfico y reducir las emisiones de gases nocivos, sino que fomentaría la práctica de ejercicio físico y contribuiría a alcanzar esas recomendaciones mínimas de actividad física propuestas

por la OMS, además de tener beneficios sobre la salud mental de las personas (Salas-Montoro, Pérez-Díaz, de Rozas, y Sánchez-Muñoz, 2023).

Uso de la bicicleta en la Universidad de Granada

Desde hace unos años, el plan de estudios del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) incluye tres asignaturas de ciclismo: en el segundo semestre del segundo curso se imparte una asignatura obligatoria a todo el alumnado de la facultad; en el primer semestre del tercer curso se imparte una asignatura optativa que suelen cursar, anualmente, entre 25 y 30 estudiantes; finalmente, en el cuarto curso se imparte otra asignatura optativa, en este caso anual, que suelen cursar entre 10 y 15 estudiantes.

Por ello, en este estudio se pretendía conocer, en primer lugar, los hábitos de movilidad de los estudiantes de la facultad. Posteriormente, se acometía evaluar la incidencia de la realización de las asignaturas de ciclismo durante el grado en los hábitos de movilidad y en el nivel de práctica de actividad física. Comprender todo esto puede resultar importante para el futuro de la sociedad, ya que muchos de estos estudiantes serán los futuros profesionales de la Educación Física en los centros educativos y, como consecuencia, con sus decisiones y forma de actuar, pueden intervenir en los hábitos de movilidad de los adolescentes en el futuro. Además, el hecho de conocer y comprender qué forma de desplazarse utilizan y sus motivos puede ayudar a desarrollar políticas públicas con el fin de promover formas de transporte sostenibles.

Se sabe que la realización de las asignaturas de ciclismo provoca un aumento puntual de los desplazamientos en bicicleta, concretamente los días en los que hay prácticas de ciclismo. Sin embargo, se plantea la hipótesis que la realización de estas asignaturas fomenta la adquisición de hábitos de vida más activos, fomentando el uso de la bicicleta –tanto como medio de transporta como para actividad recreativa o deportiva–.

METODOLOGÍA

Participaron voluntariamente en el estudio un total de 41 estudiantes (33 hombres y 8 mujeres; edad: $21,6 \pm 1,6$ años; IMC: $22,7 \pm 3,9$ kg/m²) que estaban cursando o que han cursado el grado en CAFD en la Universidad de Granada. En la última semana de septiembre de 2024, se envió un cuestionario anónimo a una muestra aleatoria de estudiantes, en el que se incluían preguntas sobre sus hábitos de movilidad, uso de la bicicleta, práctica de actividad física y cambios observados en sus conductas tras la realización de alguna de las asignaturas de ciclismo. Se recogieron respuestas durante una semana y, posteriormente, se procedió a realizar un análisis

exploratorio de las respuestas utilizando el software estadístico de código abierto JASP.

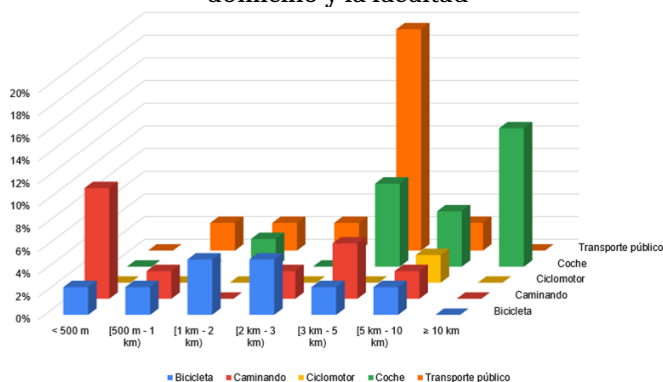
RESULTADOS

Uso de la bicicleta y hábitos de desplazamiento

Del total de encuestados, el 98% afirmó que sabía montar en bicicleta y el 93% que disponía de una. En cuanto al uso de la bicicleta como medio de transporte, tan solo un 26% del alumnado informó que utilizaba la bicicleta de forma habitual más de 4 días semanales, mientras que un 56% indicó que no la utilizaba nunca. Si se restringía el uso de la bicicleta a actividad recreativa o deportiva, el porcentaje de usuarios habituales disminuía hasta el 17%, mientras que hubo un 32% de encuestados que afirmaron que no utilizaban la bicicleta en ningún caso, ni como medio de transporte ni como actividad recreativa o deportiva.

Asimismo, relativo a los hábitos de desplazamiento para el trayecto diario de su lugar de residencia a la facultad, un 20% indicó que lo hacía en bicicleta, un 22% que lo hacía andando y el restante 58% en vehículo propio, ciclomotor o transporte público. De estos últimos, pese a que la mayoría tienen un trayecto superior a los 3 km, se dan algunos casos en los que se utiliza el vehículo propio o el transporte público para recorrer distancias inferiores a los 2 km (Figura 1).

Figura 1. Medios de desplazamiento habituales en función de la distancia entre el domicilio y la facultad



Conocimientos previos sobre el uso de la bicicleta

Pese a que la legislación educativa vigente en España avala la enseñanza y el uso de la bicicleta en los centros educativos de secundaria –tanto de forma transversal como forma de transporte, como dentro de la asignatura de Educación Física, como modalidad recreativa o deportiva–, únicamente el 29% indicó que había trabajado previamente contenidos relacionados con el ciclismo o el uso de la bicicleta. De este

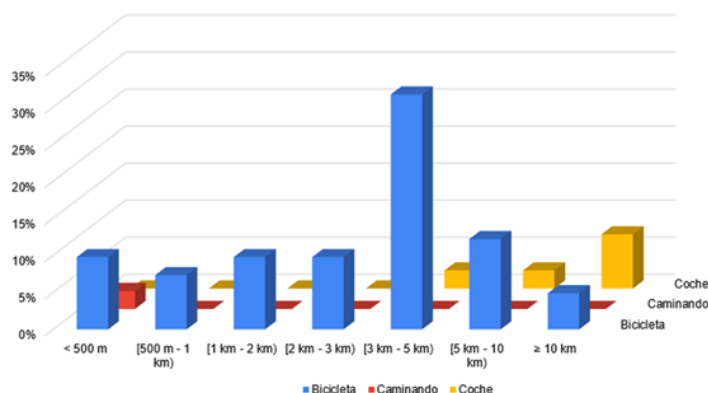
29%, más de la mitad, concretamente el 58%, utilizaban la bicicleta como medio de transporte de forma habitual. Sin embargo, de los que no habían trabajado previamente contenidos relacionados con la bicicleta, el 61% no utilizaba nunca la bicicleta como medio de transporte.

Estos datos se refrendan con el hecho que el 95% afirmó que ver contenidos relacionados con el ciclismo en las clases de Educación Física favorecería el uso de la bicicleta como medio de transporte, aumentando los desplazamientos que se realizan diariamente.

Incidencia de las asignaturas de ciclismo

Del total de encuestados, el 85% afirmó que el día que tienen –o tendrán– ciclismo se desplazarían en bicicleta a la facultad. De hecho, solamente utilizan o utilizarían el coche algunos alumnos de los que residen a mayor distancia de la facultad (Figura 2).

Figura 2. Medios de desplazamiento utilizados los días que hay práctica de ciclismo en función de la distancia entre el domicilio y la facultad



Centrándonos en los 30 alumnos que ya han cursado alguna de las asignaturas de ciclismo, el 54% afirma que modifica su forma de desplazarse a la facultad los días que tienen práctica de ciclismo –la gran mayoría de ellos, pasando de ir en vehículo a hacerlo en bicicleta–. Esto es un hecho puntual centrado en los días que tienen prácticas, pero lo más destacable es que la realización de las asignaturas de ciclismo conlleva que, posteriormente, un 37% del alumnado modifique sus hábitos de desplazamiento, pasando a ir en bicicleta a la facultad. Concretamente, un 32% de los que no iban en bicicleta –la mayoría iban en vehículos a motor– pasan a ir en bicicleta algunos días o todos los días. No solamente esto, sino que también se consigue aumentar el tiempo destinado a la práctica de actividad física. De hecho, un 90% del alumnado indica que aumenta su tiempo destinado a realizar actividad física mientras

realiza las asignaturas de ciclismo, pero lo más destacable es que un 43% afirma que, tras realizar dichas asignaturas, ha aumentado su tiempo de realización de actividad física. Además, un 50% informa que también consideran que su nivel de condición física mejora con las asignaturas optativas de ciclismo.

Factores que limitan el uso de la bicicleta

Entre los diferentes factores que pueden limitar o dificultar el uso de la bicicleta, los más destacables fueron la climatología, el tráfico y la falta de instalaciones adecuadas destinadas al aparcamiento de las bicicletas. Concretamente, el 46% indicó que el clima era uno de los elementos que eran un impedimento para el uso de la bicicleta. También otro 46% afirmó que el tráfico era un factor a considerar de forma negativa para el uso de la bicicleta. Finalmente, la falta de espacios era el mayor factor que informaban los encuestados, indicándolo un 51% del total.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las excusas que se ponen en numerosas ocasiones para no introducir el uso de la bicicleta en los centros educativos es la existencia de una barrera relativa a la disponibilidad de bicicleta por parte del alumnado y la existencia de estudiantes que no poseen las destrezas para montar en bicicleta. Sin embargo, se ha comprobado que casi la práctica totalidad afirma que dispone de bicicleta y que sabe montar en bicicleta, por lo que el uso de la bicicleta es factible en el entorno educativo. Las mínimas barreras de este tipo que se puedan dar son fácilmente subsanables con un poco de voluntad, por lo que la inclusión de la bicicleta en los planes de estudio – respaldados por la normativa educativa, por cierto– puede ser una realidad.

En nuestro caso, hemos podido comprobar cómo el incluir asignaturas de ciclismo en el grado en CAFD aumenta el uso de la bicicleta como medio de transporte y como actividad recreativa o deportiva. Además, no solamente se producen estos aumentos de forma aguda como consecuencia directa de la necesidad de realizar la asignatura, sino que, en muchos casos, perduran en el tiempo y se convierten en un cambio de hábitos. De hecho, resulta llamativo la cantidad de alumnos que pasa a realizar sus desplazamientos en bicicleta tras haber cursado la asignatura. No podemos afirmar qué factores son los que conducen a estos cambios de hábitos y sería interesante averiguarlos en futuras investigaciones. No obstante, planteamos dos hipótesis: en primer lugar, algunos se pueden dar cuenta de que en bicicleta tardan, aproximadamente, el mismo tiempo o menos que en vehículo particular o en transporte público; en segundo lugar, que el dotar de una serie de habilidades para el manejo de la bicicleta favorece una mayor seguridad a la hora de utilizarla en la ciudad.

De hecho, esta segunda hipótesis está en consonancia con lo que se afirma sobre si se hubieran proporcionado contenidos de ciclismo en etapas educativas previas, pues la gran mayoría indican que se favorecería un aumento de los desplazamientos en bicicleta. De hecho, resulta llamativo que una amplia mayoría del alumnado que utiliza la bicicleta diariamente son aquellos a los que se les ha impartido algún contenido de ciclismo en Educación Secundaria, mientras que muchos de los que no utilizan nunca la bicicleta son los que no han trabajado previamente contenidos sobre ciclismo. Por lo tanto, todo parece indicar que, si este uso de la bicicleta se hubiera implementado con anterioridad en Educación Secundaria, probablemente, el uso de la bicicleta por parte del alumnado –y la población en general– aún sería mayor. Todo ello contribuiría no solamente a un aumento de la actividad física por parte de los jóvenes, sino que también redundaría en una reducción del uso de los vehículos a motor y, consecuentemente, de los problemas asociados al tráfico en las ciudades.

Entre los factores que más dificultan el uso de la bicicleta, el clima es uno que no podemos manipular. Sin embargo, sí que se podría intervenir en el tráfico, pero para ello hace falta la voluntad de las administraciones. Se hacen necesarios carriles bici adecuados y libres de obstáculos, que no se creen simplemente para indicar en las estadísticas que la ciudad tiene tantos km de carril bici, porque en muchos casos, esos carriles bici son intransitables. Del mismo modo, hace falta dotar de infraestructuras seguras para el aparcamiento de las bicicletas, lo que, con una amplia probabilidad, aumentaría el número de personas que se deciden a utilizarla para sus desplazamientos.

Por lo tanto, podemos afirmar que incorporar el ciclismo en la Educación Física o en las facultades de Ciencias del Deporte aumenta el uso de la bicicleta como medio de transporte, contribuyendo a reducir problemas asociados al tráfico en las ciudades. Además, permite aumentar los niveles de actividad física de las personas y, con ello, mejorar la condición física y la salud.

REFERENCIAS

- Andersen, L.B., Wedderkopp, N., Kristensen, P., Moller, N.C., Froberg, K., y Cooper, A.R. (2011). Cycling to School and Cardiovascular Risk Factors: A Longitudinal Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(8), 1025–1033. doi: 10.1123/jpah.8.8.1025
- Boreham, C. y Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 915–929. doi: 10.1080/026404101317108426
- Bull, F.C., Al-Ansari, S.S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M.P., Cardon, G., ... Willumsen, J.F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. doi: 10.1136/bjsports-2020-102955
- Chillón, P., Martínez-Gómez, D., Ortega, F.B., Pérez-López, I.J., Díaz, L.E., Veses, A.M., ... Delgado-Fernández, M. (2013). Six-year trend in active commuting to school in Spanish

adolescents. The AVENA and AFINOS Studies. *International Journal of Behavioral Medicine*, 20(4), 529–537. doi: 10.1007/s12529-012-9267-9

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Faria, E.W., Parker, D.L., y Faria, I.E. (2005a). The science of cycling. Factors affecting performance—Part 2. *Sports Medicine*, 35(4), 313–337. doi: 10.2165/00007256-200535040-00003

Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M., y Bull, F.C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6(10), e1077–e1086. doi: 10.1016/S2214-109X(18)30357-7

Hallal, P.C., Andersen, L.B., Bull, F.C., Guthold, R., Haskell, W., y Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247–257. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60646-1

Lobstein, T., Baur, L., Uauy, R., e IASO International Obesity TaskForce. (2004). Obesity in children and young people: A crisis in public health. *Obesity Reviews: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 5(Suppl. 1), 4–104. doi: 10.1111/j.1467-789X.2004.00133.x

Oja, P., Titze, S., Bauman, A., de Geus, B., Krenn, P., Reger-Nash, B., y Kohlberger, T. (2011). Health benefits of cycling: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(4), 496–509. doi: 10.1111/j.1600-0838.2011.01299.x

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Pérez-Díaz, J.-J., Salas-Montoro, J.-A., Rodríguez-Gallego, L., y Mateo-March, M. (2023). Impacto de las nuevas tecnologías en los niveles de actividad física y sedentarismo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: Diagnóstico y plan de acción. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 12(Supplement 1), 1–13. doi: 10.6018/sportk.568331

Ries, F., Romero, S., y Arribas, S. (2009). Scale Development for Measuring and Predicting Adolescents' Leisure Time Physical Activity Behavior. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(4), 629–638. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761526/>

Salas-Montoro, J.-A., Pérez-Díaz, J.-J., de Rozas, A., y Sánchez-Muñoz, C. (2023). Bicireunión: Una tutoría alternativa para mejorar la salud física y mental del alumnado de Ciencias del Deporte. En F.J., Hinojo (Ed.), *Investigación educativa para los nuevos retos de la inclusión* (p. 153). ESIC. Recuperado de: <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5675388&publisher=FZ1825#page=154>

Steene-Johannessen, J., Hansen, B.H., Dalene, K.E., Kolle, E., Northstone, K., Møller, N.C., ... Determinants of Diet and Physical Activity knowledge hub (DEDIPAC); International Children's Accelerometry Database (ICAD) Collaborators, IDEFICS Consortium and HELENA Consortium. (2020). Variations in accelerometry measured physical activity and sedentary time across

Europe—Harmonized analyses of 47,497 children and adolescents. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 38. doi: 10.1186/s12966-020-00930-x

Warburton, D.E.R., Nicol, C.W., y Bredin, S.S.D. (2006). Health benefits of physical activity: The evidence. *CMAJ*, 174(6), 801–809. doi: 10.1503/cmaj.051351

CAPÍTULO 60

LA HERRAMIENTA H5P COMO INSTRUMENTO DOCENTE INNOVADOR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARÍA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje implementados a partir del Plan Bolonia, se han visto reforzados e, incluso, revisados tras la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (LOSU). En dicha norma, se ha destacado como una de las funciones esenciales de la universidad “la educación y formación del estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo”. En línea coherente con estos nuevos parámetros, la implementación de la herramienta H5P, como instrumento docente innovador en la enseñanza del Derecho del Trabajo a través del campus virtual, se presenta como una práctica docente dinamizadora que contribuye de manera eficaz a la calidad educativa demandada en la actualidad. En nuestro estudio, contextualizado en la asignatura de Derecho del Trabajo I perteneciente a segundo curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Málaga, se ha podido experimentar en la propia plataforma del campus virtual de la asignatura, integrándose como un valioso recurso docente. Su utilidad ha residido fundamentalmente en la creación y edición de contenidos interactivos a través de un “Banco de contenidos”, destacándose de la multitud de posibilidades, juegos, incorporación de presentaciones, videos, podcasts, elenco de preguntas, glosarios, etcétera. Su versatilidad nos ha permitido compartir los contenidos de manera rápida y sencilla. También, otra característica reseñable ha sido la posibilidad de reutilización o modificación del contenido en cualquier momento. Finalmente, y desde una perspectiva general, la incorporación de esta herramienta ha contribuido de manera eficaz a fomentar la motivación del alumnado.

(*) El presente capítulo se encuentra enmarcado en el Proyecto de Investigación e Innovación Docente y en el Grupo de Innovación Educativa que se indican:

Proyecto de innova docencia - Curso 2024-2025 (PID N° 312): “La Enseñanza De Las Ciencias Jurídicas Por Medio De Plataformas De Gamificación”, aprobado por Resolución de 25 de junio de 2024, de la convocatoria de “Proyectos de Innova-Docencia” de la Universidad Complutense de Madrid.

Grupo permanente de innovación educativa (GPIE 22-178): “Justicia Relacional, Sostenibilidad Y Derechos Humanos”, aprobado por Resolución de 7 de marzo de 2023, de la convocatoria de “Innova 22” de la Universidad de Málaga.

(**) De igual forma, en el contenido de dicho capítulo se integran los resultados de la experiencia docente e investigadora llevada a cabo por el autor, durante el curso (2023/2024), formando parte de la ponencia que, con el mismo título, se ha integrado en el simposio titulado: “La gamificación en la enseñanza del Derecho del Trabajo: aportaciones docentes innovadoras para la configuración de una ludoteca jurídico-laboral”, que ha sido coordinado por dicho autor. Este simposio, compuesto por ocho ponencias invitadas, ha situado su punto de partida en las propias experiencias de los docentes integrantes, a través de las cuales se ha podido constatar que, junto a las dificultades de carácter general a las que debe enfrentarse cualquier docente y estudiante del ámbito universitario, se añaden las específicas del área de conocimiento jurídico-laboral. Ante dicha problemática, creemos que la implementación de nuevos métodos y recursos didácticos -distantes de los modelos de enseñanza tradicional utilizados en las ciencias jurídicas están contribuyendo, de manera muy significativa, a superar dichas barreras. Por este motivo, pensamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la incorporación de estrategias docentes innovadoras que promuevan y faciliten el aprendizaje activo del alumnado. En esta línea, y mediante el presente simposio formado por un equipo de docentes e investigadores pertenecientes al área de conocimiento jurídico-laboral y de la psicología organizacional en el trabajo, se presentan un conjunto de metodologías docentes de gamificación que se están desvelando como mecanismos eficaces para que el estudiantado pueda alcanzar las competencias, desarrollar las habilidades y adquirir los conocimientos requeridos en cada área.

Cuestiones previas: estado del arte

Los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje implementados a partir del Plan Bolonia, se han visto reforzados e, incluso, revisados tras la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (LOSU). En dicha norma, se ha destacado como una de las funciones esenciales de la universidad “la educación y formación del estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo”.

Al hilo de lo expuesto, y en línea coherente con estos nuevos parámetros, la implementación de la herramienta H5P, como instrumento docente innovador en la enseñanza del Derecho del Trabajo a través del campus virtual, se presenta como una

práctica docente dinamizadora que contribuye de manera eficaz a la calidad educativa demandada en la actualidad.

En nuestro estudio, contextualizado en la asignatura de Derecho del Trabajo I – Grupo A, perteneciente a segundo curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Málaga, se ha podido experimentar en la propia plataforma del campus virtual de la asignatura, integrándose como un valioso recurso docente.

Así, pues, nuestra experiencia con la aplicabilidad de la herramienta H5P se ha concretado en las siguientes actividades interactivas: presentaciones, cuestionarios y juego de palabras cruzadas.

Su versatilidad nos ha permitido compartir los contenidos de manera rápida y sencilla.

También, otra característica reseñable ha consistido en la posibilidad de reutilización o modificación del contenido en cualquier momento.

Finalmente, y como colofón de esta experiencia didáctica, podemos constatar que la incorporación de esta herramienta ha contribuido de manera eficaz a fomentar la motivación del alumnado.

Hipótesis de la investigación

Nuestra experiencia docente, que se aporta como ponencia específica en este simposio con el objeto de poder dar visibilidad y transferencia a los resultados obtenidos, se ha contextualizado en la aplicabilidad de la herramienta H5P, insertada en el banco de contenido del campus virtual, perteneciente a la asignatura de Derecho del Trabajo I del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Curso 2023/2024).

Conviene aclarar que dicha herramienta, por sí misma, no define o determina el modelo de enseñanza-aprendizaje establecido para esta asignatura. No obstante, y pese a su novedosa implementación, si se encuentra integrada en un proceso de mejora continua de dicho modelo, de su evaluación y, especialmente, de su adaptación a los nuevos retos que se plantea la Enseñanza Superior de cara al futuro.

Su experimentabilidad se ha concretado en tres actividades interactivas siguientes:

- 1º.- Presentaciones.
- 2º.- Cuestionarios.
- 3º.- Juego de palabras cruzadas.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Valorar los posibles efectos -positivos y/o negativos- derivados de la implementación de las tres actividades interactivas de la herramienta H5P en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho del Trabajo I del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Objetivos específicos

-Integrar en el modelo de evaluación continua establecido para esta asignatura dichas actividades.

-Determinar su posible contribución a la mejora del desarrollo de habilidades y adquisición de competencias prácticas que corresponden a esta asignatura.

MÉTODO

Participantes

Descripción

Alumnado del grupo clase de la Derecho del Trabajo I – Grupo A, correspondiente al Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo del curso 2023/2024. Son 56 matriculados (36 alumnos y 20 alumnas) con la siguiente distribución según tipo de matrícula y procedencia:

a.1. Estudiantes de la Universidad de Málaga.

- 40 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que asisten regularmente a las clases.

- 9 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que, debido a problemas de conciliación familiar o de otro tipo, han optado por hacer un seguimiento de la asignatura a través del Campus Virtual.

- 7 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo parcial” o “deportistas profesionales o de alto nivel”, a los que se les reconoce “el derecho a un régimen de asistencia a clase de carácter flexible, que no afecte negativamente al proceso de evaluación del estudiante” (Artículo 4.1.c del Consejo de Gobierno de 21 de julio de 2011).

a.2. Estudiantes provenientes de otras Universidades (Movilidad).

- 2 estudiantes de movilidad nacional SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles). Estudiantes de otras universidades españolas matriculados en esta asignatura con garantías de reconocimiento académico y aprovechamiento de los estudios realizados en su universidad de origen.

- 5 estudiantes de movilidad europea ERASMUS+ (Programa europeo de Intercambio de estudiantes entre distintas universidades europeas). Estudiantes de otras universidades europeas matriculados en esta asignatura.

- 1 estudiante del Programa de intercambio KA-107 (países que no sean accesibles al programa ERASMUS+” que provienen de otras universidades no europeas y que se han matriculado en esta asignatura.

Descripción de la asignatura

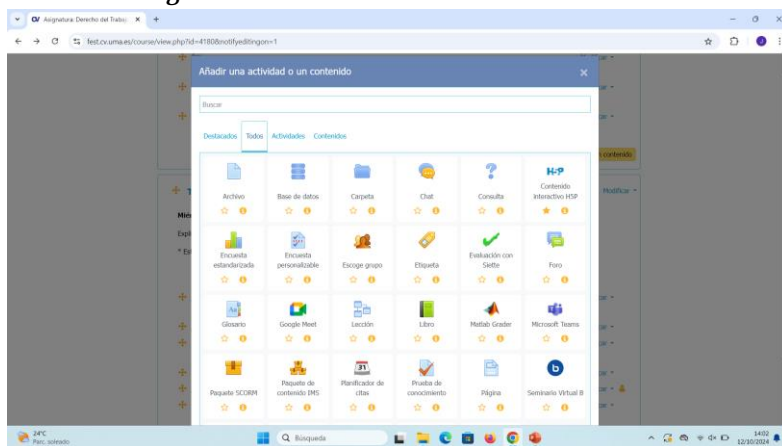
- Derecho del Trabajo I es una asignatura integrada en el plan de estudios del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.
- Se imparte en el 1º cuatrimestre del 2º curso.
- Su tipología es de formación básica, con una duración de 150 horas de dedicación por parte del estudiantado, 6 créditos.
- Su estudio se convierte en un elemento determinante del desarrollo profesional del alumnado que abordará su futuro profesional en este sector, ya que mediante el sistema de enseñanza-aprendizaje diseñado, se hace posible el conocimiento del marco normativo regulador de las relaciones colectivas e individuales de trabajo, y de los aspectos jurídicos esenciales de la protección de la seguridad y salud de las personas trabajadoras en los diversos sectores laborales.
- De ahí que esta asignatura se constituya en un bloque esencial de la formación del alumnado en este Grado.

Procedimiento

La implementación de la herramienta H5P se ha llevado a cabo mediante la creación y edición de contenidos interactivos a través del Banco de contenidos del campus virtual de la asignatura.

En primer lugar, se ha procedido a crear dicha herramienta según se muestra en la figura número 1: “Añadir contenido interactivo H5P”.

Figura 1. Añadir contenido interactivo H5P



A continuación, y una vez creados los contenidos, hemos añadido -según se muestra en la figura 2: “Añadir actividad interactiva H5P al Banco de Contenido”- las diferentes actividades interactivas al banco de contenidos del campus virtual.

Figura 2. Añadir actividad interactiva H5P al Banco de Contenido



Del elenco de las múltiples posibilidades -como, por ejemplo: juegos, incorporación de presentaciones, videos, podcasts, elenco de preguntas, glosarios, etcétera- hemos optado por la presentación de diapositivas interactivas con cuestiones y videos, cuestionarios y juego de palabras cruzadas.

En la figura número 3: “Presentaciones – Ejemplo de diapositiva interactiva con cuestiones”, se ha incorporado, en la explicación teórica sobre las nuevas tipologías contractuales introducidas a partir de la nueva reforma laboral, un elenco de cuestiones interactivas relacionadas con el contrato de trabajo indefinido adscrito a obra. Concretamente, se ha propuesto una serie de cuestiones (para responder si son verdaderas o falsas) relativas a las causas de extinción de esta modalidad contractual.

Figura 3. Presentaciones – Ejemplo de diapositiva interactiva con cuestiones

1. Los contratos laborales en la nueva reforma laboral.
- ☐ SÍNTESIS DE LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS POR LA REFORMA LABORAL EN RELACIÓN A LA TIPOLOGÍA CONTRACTUAL.
- ☐ CONTRATO DE TRABAJO INDEFINIDO ADSCRITO A OBRA.
 - Esta modalidad contractual tiene por objeto el desarrollo de tareas o de servicios que están estrechamente relacionados con actividades del sector de la construcción (determinadas en el *Convenio General del Sector de la Construcción*).
 - Al finalizar la obra, el empresario tendrá la obligación de realizar una propuesta a la persona trabajadora para su recolocación. Dicha propuesta se debe realizar en un plazo de 5 días, por escrito y con la consiguiente obligación de formar a dicha persona en caso necesario.
- Indique, de las siguientes causas de extinción, cuáles son verdaderas o falsas:
- Rechazo de recolocación por parte de la persona trabajadora. V / F
 - Rechazo de recolocación por parte del empresario. V / F
 - Falta de cualificación para obra en la provincia. V / F
 - Inexistencia de obras en la provincia. V / F

Por su parte, en la figura número 4. “Presentaciones – Ejemplo de diapositiva interactiva con enlace de video”, se muestra otra de las posibilidades/utilidades de la herramienta H5P, al permitir diseñar diapositivas, integrando videos en las mismas que sirven de soporte para completar la explicación del docente, aclarando los contenidos teóricos y, a su vez, haciendo más atractiva las explicaciones de dicha materia. En este supuesto, hemos optado su integración de dicha herramienta en el concepto complejo del “principio in dubio pro operario”.

Figura 4. Presentaciones – Ejemplo de diapositiva interactiva con enlace de video

2. Normas de contratación laboral.

3.- PRINCIPIO “IN DUBIO PRO OPERARIO”

Cuando una norma laboral tenga varias interpretaciones posibles, se aplicará aquella interpretación que resulte más beneficiosa para el trabajador.
Debe existir una duda verdadera sobre el sentido o alcance de la norma.

(*) Aclaración: Mientras el principio de norma más favorable, en sentido estricto, recae sobre la selección de una determinada disposición jurídica, el principio in dubio pro operario lo hace sobre el ejercicio interpretativo efectuado por el juzgador al identificar el contenido normativo de una disposición jurídica.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=QTcbmrV6IBI>



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bloque I - José Luis Ruiz Santamaría

Nº 23

La figura número 5: “Cuestionario interactivo”, es un claro ejemplo de un cuestionario de respuestas múltiples, en la que se debe elegir una única respuesta válida. Con el fin de ofrecer una visión de conjunto, también se elige este ejemplo que se concreta en las diferentes tipologías contractuales del ámbito laboral.

Finalmente, y en referencia a las figuras 6: “Juego de palabras cruzadas – Definiciones de términos jurídico-laborales”, y figura 7: “Juego de palabras cruzadas – Soluciones”, se muestra el tercer ejemplo de la utilidad de la mencionada herramienta H5P relativa al juego de palabras cruzadas. Todas sus definiciones relacionadas con la terminología del ámbito de las relaciones laborales.

Figura 5. Cuestionario interactivo

Indique la respuesta correcta de las siguientes opciones:

A	El contrato cuyo vínculo no está sometido, directa o indirectamente a término es un contrato indefinido.
B	El contrato cuyo vínculo no está sometido, directa o indirectamente a término es un contrato temporal.
C	El contrato de formación en alternancia podrá concertarse con quienes estuvieren en posesión de título universitario o de formación profesional de grado medio o superior o títulos oficialmente reconocidos como equivalentes, de acuerdo con las leyes reguladoras del sistema educativo vigente, o de certificado de profesionalidad de acuerdo con lo previsto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
D	El contrato formativo para la obtención de la práctica profesional se podrá celebrar con personas que carezcan de la cualificación profesional reconocida por las titulaciones o certificados reconocidos por la L.O. 5/2022.

✓ SOLUCIÓN: A

Figura 6. Juego de palabras cruzadas – Definiciones de términos jurídico-laborales

JUEGO DE PALABRAS CRUZADAS

DEFINICIONES

1.-	Paga o remuneración regular.
2.-	Lesión corporal sufrida por la persona trabajadora a consecuencia de la labor ejecutada por cuenta ajena, o en ocasión a la misma.
3.-	Acuerdo entre empresario y persona trabajadora por el que ésta se obliga a prestar determinados servicios por cuenta del empresario y bajo su dirección, a cambio de una retribución.
4.-	Demora en el pago del salario.
5.-	Trabajo que se realiza entre las 22 horas y las 6 horas del día siguiente.
6.-	Recibo del pago de un salario.

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

De conformidad con los objetivos de la investigación propuestos, se destacan -a modo de síntesis- los siguientes resultados obtenidos:

1º.- Desde una perspectiva general, la experimentación de esta nueva herramienta -como incorporación de una nueva tecnología en la enseñanza universitaria- nos ha permitido constatar un apoyo muy significativo en proceso de enseñanza-aprendizaje.

2º.- Los tres contenidos interactivos diseñados han contribuido a promover una discusión razonada sobre los conceptos tratados y a fomentar el espíritu crítico del alumnado.

3º.- Se ha posibilitado una mejora en el diseño de los materiales didácticos, haciéndolos más atractivos y adaptados a las nuevas generaciones que están más habituadas a las nuevas tecnologías.

4º.- Fomento de un ambiente más colaborativo y participativo en el aula.

5º.- Mejora muy significativa en los resultados generales de la evaluación continua.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Novedades que su implementación reporta

Mediante la incorporación a través del campus virtual de la herramienta H5P en esta asignatura, durante el curso 2023/2024, se han podido detectar las siguientes novedades:

- 1º.- Una mejora muy significativa en relación a la motivación del alumnado.
- 2º.- Aumento porcentual muy reseñable respecto a la asistencia y participación en las clases teóricas y prácticas.
- 3º.- Avances muy destacados en la aprehensión y comprensión conceptual de los contenidos más complejos de esta asignatura detectados en la evaluación sumativa.
- 4º.- Contribución y fortalecimiento respecto al aprendizaje autónomo del alumnado.

REFERENCIAS

- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Madrid: Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid.
- European Commission. (2007). *Key Competencies for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Brussels: European Commission.
- Gairín, J., Castro, D., Silvia, J.M., y Mercader, C. (2016). *El impacto de las TIC en el aula desde la perspectiva del profesorado*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y Fundación Mapfre.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior: Un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Hunter, D. y Werbach, K. (2014). *Gamificación: Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson.
- Kahale, D. (2022). *Educación 4.0: Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria*. Murcia: Laborum.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. OECD Learning Compass 2030 Concept Notes*. Paris: OECD Publishing.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Digital-Text. Grupo Océano.
- Ruiz, J.L. (2023). La gamificación como estrategia docente en la enseñanza universitaria del derecho laboral en titulaciones no jurídicas. En A. Martos, M. M. Simón, M. M. Molero, J.J. Gázquez y M. C. Pérez (Coords.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 631-644).

CAPÍTULO 61

MICROECOAPP: UNA APLICACIÓN PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO DE LA MICROECONOMÍA

JUAN CARLOS AGUADO FRANCO
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

El concepto de aprendizaje personalizado se refiere a la adaptación de la pedagogía, el currículo y el entorno educativo para que cada estudiante pueda satisfacer sus diversas necesidades y preferencias de aprendizaje (Niknam y Thulasiraman, 2020). El objetivo es implementar un sistema educativo que se ajuste de manera dinámica a las características individuales de cada alumno, brindando un apoyo personalizado.

Aunque el aprendizaje personalizado es un tema de gran relevancia en la educación actual, ha existido por siglos en diferentes formas, como la tutoría individual y el sistema de aprendiz en diversos oficios. Con el avance de las tecnologías educativas en las últimas décadas del siglo XX, estos métodos comenzaron a evolucionar hacia sistemas de tutoría inteligentes. En el siglo XXI, el big data y el learning analytics están transformando nuevamente el aprendizaje personalizado (Shemshack y Spector, 2020), así como la incorporación de la inteligencia artificial.

En las últimas décadas, la creciente demanda de reformas educativas ha impulsado a más centros educativos, en diferentes niveles, a implementar sistemas de aprendizaje personalizados (Basham, Hall, Carter, y Stahl, 2016; Bingham, Pane, Steiner, y Hamilton, 2016).

El aprendizaje personalizado debe cumplir con varios requisitos: primero, debe ser diferenciado para atender las necesidades, preferencias y objetivos de cada estudiante. En segundo lugar, debe ser individualizado para adaptarse al ritmo de cada alumno. Por último, debe ser adaptativo, de modo que los contenidos, la evaluación y la secuenciación se ajusten a cada individuo.

Este enfoque implica que la interacción del estudiante con los materiales previos influye en los siguientes contenidos que se le proporcionan, creando un proceso interactivo y dinámico (Su et al., 2011). Una ventaja importante del aprendizaje personalizado es su capacidad para mejorar tanto la actitud como los resultados académicos de los estudiantes, favoreciendo la motivación, el compromiso y el rendimiento académico (Pontual et al., 2018; Shemshack y Spector, 2020).

Hoy en día, ofrecer los mismos contenidos a estudiantes con habilidades, intereses y necesidades diferentes ya no es aceptable, dado que ahora existen los medios para personalizar la experiencia de aprendizaje (Truong, 2016).

Los métodos tradicionales de enseñanza, que proporcionan cursos uniformes para todos los estudiantes sin tener en cuenta sus niveles de conocimientos previos o intereses (Kardan et al., 2015), deben dar paso a estrategias centradas en el alumno. Esto requiere contenidos que reflejen sus conocimientos, necesidades, perfiles, preferencias e intenciones individuales. Uno de los mayores desafíos para implementar este modelo es la falta de contenidos adecuados (Choudhury y Patnaik, 2020; Dwivedi et al., 2018; Muhammad et al., 2016; Oliveira et al., 2020). Sin embargo, esto no puede servir como excusa en la actualidad, pues un uso adecuado de la inteligencia artificial puede ayudar a resolver este problema con bastante facilidad.

Además, en la actualidad, resulta ingenuo suponer que los estudiantes solo utilizan como fuente de aprendizaje lo que escuchan en clase; en realidad, recurren a una amplia variedad de recursos, tanto del currículo como de fuentes sociales y cognitivas, incluidos Wikipedia y YouTube (Pepin y Kock, 2021). Las tecnologías de la información y la comunicación permiten que los estudiantes accedan a contenidos de su interés (Sutherland, 2004).

El cambio del sistema educativo, desde un enfoque general y centrado en el profesor hacia un modelo centrado en el alumno (Lockpeiser y Kaul, 2016; Khosravi et al., 2020), es un proceso complejo que no se logra de forma rápida. Este cambio hacia una enseñanza personalizada requiere esfuerzos colectivos por parte de diversos actores del sistema educativo, a lo largo de un período prolongado (Zhang et al., 2020). Actualmente, para fomentar una experiencia de aprendizaje centrada en el estudiante, se emplean técnicas y métodos de personalización en entornos digitales (van Roy y Zaman, 2018). El presente capítulo describe una experiencia práctica de estos conceptos, desarrollada mediante una aplicación móvil en un entorno digital.

El progreso en tecnologías educativas en las últimas décadas ha creado numerosas oportunidades para ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas (Jeno et al., 2019; Troussas et al., 2020). Este avance incluye el uso de herramientas como ordenadores, tabletas y teléfonos móviles para desarrollar entornos educativos en línea y aplicaciones móviles (Ennouamani et al., 2020).

Una estrategia para personalizar el aprendizaje es recomendar rutas de aprendizaje adaptadas a las características de los estudiantes, una tendencia que está en auge (Manouselis et al., 2013; Rahayu et al., 2022, 2023). Estas rutas consisten en secuencias de recursos organizados para que el alumno disponga de lo necesario para alcanzar sus objetivos de aprendizaje (Siren y Tzerpos, 2022).

Existen dos formas principales de organizar estos recursos: de manera lineal, donde el estudiante sigue un camino secuencial para alcanzar sus objetivos, o mediante un "mapa de metro", en el cual hay múltiples rutas posibles para llegar a la meta. La organización lineal implica que todos los estudiantes reciben los mismos materiales de manera secuencial, mientras que el formato tipo "mapa de metro" ofrece diferentes caminos predeterminados para que los alumnos alcancen sus objetivos. Los avances tecnológicos y los cambios en las preferencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes han favorecido el desarrollo de rutas de aprendizaje no lineales (Rahayu et al., 2021).

Al Muhaideb y Menai (2011) identificaron dos tipos de métodos de secuenciación en el aprendizaje: por un lado, aquellos que se basan en las experiencias previas de estudiantes con características similares para realizar recomendaciones, y por otro, los que se enfocan exclusivamente en la experiencia individual del estudiante.

En este contexto, el término "*heutagogía*" fue introducido en el año 2000 (Hase y Kenyon, 2000; Hase y Kenyon, 2003, 2007; Hase, 2016) para describir procesos de aprendizaje autodirigido. Según Glassner y Back (2019), la *heutagogía* es un enfoque de enseñanza-aprendizaje que promueve el aprendizaje autodeterminado, permitiendo a los estudiantes elegir sus propios caminos educativos, lo cual requiere una flexibilidad curricular considerable.

El desafío aquí es preparar a los estudiantes para que apliquen de manera efectiva y creativa sus habilidades y competencias en situaciones cambiantes dentro de un mundo cada vez más complejo (Blaschke, 2012; Kuit y Fell, 2010). Algunos autores argumentan que la pedagogía sitúa al docente como el controlador absoluto del proceso, la andragogía permite un equilibrio compartido entre profesor y alumno, y la *heutagogía* coloca al estudiante como el principal responsable de su propio aprendizaje (Blaschke y Hase, 2019; Lynch et al., 2021).

Sin embargo, un inconveniente de los métodos de aprendizaje individualizados en línea, especialmente aquellos basados en tecnologías de la información y la comunicación, es que pueden aumentar la sensación de aislamiento (Carolan et al., 2020). Para mitigar este problema, es esencial crear oportunidades de comunicación interpersonal, combinando el aprendizaje personalizado con actividades en aula o de grupo.

Una de las ventajas del aprendizaje personalizado es que permite realizar intervenciones más efectivas al considerar las diferencias individuales de los estudiantes. Esto facilita identificar anticipadamente a quienes puedan estar en riesgo y proporcionar apoyo oportuno. Aunque se ha prestado mucha atención a los estudiantes con altas capacidades (Tourón, 2020), gran parte de la literatura se enfoca en personalizar el aprendizaje para aquellos que enfrentan más dificultades (Lu et al., 2018; Zhang, Basham, y Yang, 2020).

En cuanto a la detección de estudiantes con altas capacidades, el potencial es un indicador clave en las primeras etapas, siendo reemplazado más adelante por el rendimiento, considerando las altas capacidades como un proceso en desarrollo (Olszewski-Kubilius, Subotnik, y Worrell, 2015). Existen diferencias significativas entre los paradigmas antiguo y actual sobre las altas capacidades, tanto en su conceptualización, identificación y respuesta educativa. A diferencia de la visión tradicional, que las consideraba como un rasgo innato e inmutable, hoy en día se reconocen como multidimensionales y susceptibles de desarrollo. La identificación ya no se basa únicamente en pruebas, sino en el rendimiento, y la respuesta educativa debe ofrecer opciones flexibles adaptadas a las características y necesidades del estudiante (Tourón, 2020).

La psicología educativa destaca la importancia de proporcionar desafíos adecuados a todos los estudiantes, incluidos los más dotados, así como de implementar programas educativos, formación y apoyo que favorezcan el desarrollo de talentos y capacidades (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, 2015). Tourón (2020) argumenta que, al igual que se hacen adaptaciones curriculares para los estudiantes con dificultades, también deberían implementarse lo que él denomina "carriles para vehículos rápidos" para aquellos con altas capacidades. Estos "carriles" ofrecerían profundización, complejidad, amplitud y velocidad en los contenidos, adaptados a sus necesidades.

La experiencia presentada en este capítulo no solo proporciona rutas de aprendizaje personalizadas para estudiantes con dificultades, sino que también plantea retos específicos para aquellos con altas capacidades, evitando que se vean frenados por el ritmo estándar de las clases.

MÉTODO

El propósito principal de este trabajo ha sido crear una herramienta que permita lograr un aprendizaje altamente personalizado para todos los estudiantes. Esta herramienta busca atender tanto a los alumnos que presentan mayores dificultades en su proceso de aprendizaje, como a aquellos que pueden avanzar a un ritmo más rápido o que muestran interés en profundizar en los contenidos, requiriendo así materiales adicionales y especializados.

La aplicación desarrollada, basada en los contenidos de la asignatura de Microeconomía del Grado en Economía de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), está estructurada en forma de mapa de metro. Esta organización ofrece a los estudiantes diversos trayectos preestablecidos que les permiten alcanzar sus objetivos de aprendizaje, respetando sus preferencias y adaptándose a sus diferentes ritmos de aprendizaje.

El diseño de la aplicación busca promover un aprendizaje diferenciado que responda a las necesidades, intereses y metas de cada estudiante. Asimismo, la diversidad de los contenidos incluidos permite que el aprendizaje sea individualizado, ajustándose al ritmo de progreso de cada alumno. El desafío final es lograr que el aprendizaje sea adaptativo, de manera que tanto los contenidos como la secuenciación varíen en función de la interacción previa del estudiante con el material, garantizando así un proceso de aprendizaje dinámico e interactivo.

Para ofrecer un aprendizaje lo más personalizado posible, que abarque tanto las necesidades de los estudiantes con mayores dificultades como las de aquellos que avanzan a un ritmo más rápido o desean profundizar en los temas, se ha diseñado un recorrido de aprendizaje para cada tema, utilizando la estructura de un mapa de metro.

Este enfoque permite, por un lado, proporcionar materiales de apoyo adicionales a los estudiantes que los necesiten para adquirir los conocimientos esenciales, y por otro, ofrecer recursos de reflexión teórica o ejercicios más complejos para aquellos que logran cumplir rápidamente con los objetivos establecidos. De esta manera, se facilita tanto a quienes requieren un refuerzo extra para alcanzar el nivel adecuado como a aquellos que ya han alcanzado ese nivel y buscan profundizar más en la materia. Esto fomenta el trabajo autónomo, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones.

Además, la incorporación de estos recursos ha permitido implementar una metodología activa de enseñanza, concretamente el modelo de aula invertida. Los estudiantes pueden visualizar previamente los materiales explicativos de cada tema, realizar ejercicios y leer textos de reflexión que luego se discuten en clase, promoviendo así su participación activa.

El recurso más importante en la realización de esta práctica ha sido el capital humano, que ha desarrollado e integrado numerosos materiales, todos ellos disponibles como recursos educativos abiertos. Estos materiales se presentan principalmente en formatos como videos, imágenes y archivos PDF.

En cuanto a los recursos tecnológicos, se ha desarrollado una aplicación basada en una página web que contiene enlaces a otras plataformas, lo que permite la creación de rutas de aprendizaje personalizadas, organizadas en formato de mapa de metro. La visualización de estas páginas ha sido optimizada para dispositivos móviles, permitiendo que los estudiantes accedan a los recursos en cualquier momento y lugar desde sus propios teléfonos, sin necesidad de utilizar ordenadores o tabletas.

El estudio de un tema inicia en un punto, donde se ofrecen al estudiante los contenidos teóricos mediante una lección en formato video. Posteriormente, se le plantea una pregunta con varias opciones de respuesta, de las cuales solo una es la correcta.

Cuando el estudiante responde correctamente a la pregunta planteada, lo que indica que ha comprendido bien la lección, se le notifica su acierto y se le permite avanzar al paso siguiente. En este punto, tiene la opción de acceder a contenidos adicionales relacionados con lo ya explicado, o bien continuar con el siguiente apartado del tema.

Los contenidos adicionales ofertados pueden incluir ejercicios que aborden los mismos temas, pero con un mayor nivel de dificultad en su resolución, o bien textos que fomenten la reflexión sobre lo aprendido, promoviendo así un entendimiento más profundo de la materia.

- Por otro lado, si después de ver el vídeo explicativo de la lección correspondiente, el estudiante responde incorrectamente a la pregunta planteada, recibe retroalimentación inmediata que le informa de su error. Además, se le ofrece una explicación detallada, también en formato vídeo, sobre cómo debería haber resuelto el ejercicio. A continuación, se le presenta un nuevo problema de dificultad similar y, independientemente de si lo resuelve correctamente o no, se le proporciona una nueva explicación sobre el procedimiento adecuado, para luego avanzar al siguiente apartado y continuar con los nuevos contenidos. Es importante resaltar que, dado que esta formación no se lleva a cabo exclusivamente en línea, sino que los materiales complementan la enseñanza presencial, el estudiante puede aclarar cualquier duda restante con su profesor en clase. Asimismo, en caso de tratarse de una formación a distancia, siempre existe la opción de solicitar una tutoría en video si es necesario.

Durante el desarrollo de esta actividad, los estudiantes han contado con el respaldo de la aplicación diseñada, la cual han podido utilizar sin restricciones, ya que no requiere descargar ningún software ni ingresar a una plataforma específica para acceder a sus recursos, combinándola con las clases presenciales habituales de la asignatura.

RESULTADOS

El uso de rutas de aprendizaje personalizadas se ha orientado a mejorar la motivación y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza. En esta ocasión, dichos aspectos se han evaluado mediante las encuestas estandarizadas de calidad docente que la Universidad realiza de forma anónima, obteniéndose resultados muy positivos.

En concreto, el grado de satisfacción de los estudiantes respecto al trabajo del profesor, que incluye el uso de la aplicación desarrollada en este estudio, ha sido de 4.6 sobre 5 puntos. Esta cifra es significativamente superior a la media de la titulación, que se sitúa en 3.9.

La participación en la encuesta fue bastante elevada, con 54 estudiantes respondiendo, lo que equivale al 78.3% del total de matriculados, asegurando así una muestra representativa.

Además de la valoración global de 4.6, el apartado específico en el que los estudiantes evaluaron la metodología docente, aspecto central en este estudio, también obtuvo una puntuación de 4.6.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La heutagogía fomenta el trabajo autónomo a través del estudio y la visualización de los materiales, el desarrollo del pensamiento crítico mediante los recursos de reflexión proporcionados, y la toma de decisiones dentro de los senderos de aprendizaje personalizados, donde los estudiantes eligen qué materiales utilizar a lo largo del proceso.

La reducción en el porcentaje de suspensos en la convocatoria ordinaria (11%) y el aumento en las calificaciones de los estudiantes situados en el primer cuartil (con un incremento del 5%) indican que se ha logrado el objetivo de atender tanto a los estudiantes con menor rendimiento académico, como a aquellos que alcanzan rápidamente los objetivos de aprendizaje y requieren de contenidos adicionales para mantener su interés y motivación.

La implementación de esta práctica, que ha implicado la creación y uso de recursos educativos abiertos a través de una aplicación diseñada específicamente para este fin, ha recibido una valoración muy positiva por parte de los estudiantes, superando con creces la media de la titulación y reflejando un alto nivel de motivación.

Cabe destacar que la metodología utilizada para la conceptualización y realización de la aplicación a la que se puede acceder a través del enlace <https://juancarlosaguadofr.wixsite.com/website-1> es utilizable a cualquier tipo de asignatura y titulación, pues es fácilmente replicable.

REFERENCIAS

- Al-Muhaideb, S. y Menai, M.E.B. (2011). Evolutionary computation approaches to the Curriculum Sequencing problem. *Natural Computing*, 10(2), 891–920.
- Basham, J.D., Hall, T.E., Carter, R.A., y Stahl, W.M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126–136. doi:10.1177/0162643416660835
- Bingham, A.J., Pane, J.F., Steiner, E.D., y Hamilton, L.S. (2018). Ahead of the curve: Implementation challenges in personalized learning school models. *Educational Policy*, 32(3), 454–489.
- Blaschke, L.M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13, 56–71.

Blaschke, L.M. y Hase, S. (2019). Heutagogy and digital media networks: Setting students on the path to lifelong learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 1–15.

Carolan, C., Davies, C.L., Crookes, P., McGhee, S., y Roxburgh, M. (2020). COVID-19: Disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice*, 46, 102807.

Chen, X., Zou, D., Xie, H., y Cheng, G. (2021). Twenty years of personalized language learning: Topic modeling and knowledge mapping. *Educational Technology y Society*, 24(1), 205–222.

Choudhury, S. y Pattnaik, S. (2020). Emerging themes in e-learning: A review from the stakeholders' perspective. *Computers and Education*, 144. doi:10.1016/j.compedu.2019.103657

Ennouamani, S., Mahani, Z., y Akharraz, L. (2020). A context-aware mobile learning system for adapting learning content and format of presentation: Design, validation and evaluation. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3919–3955.

Glassner, A. y Back, S. (2019). Heutagogy (Self-determined Learning): New approach to student learning in teacher education. *Journal Plus Education*, 24, 40–44.

Hase, S. y Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity*, 41, 111–118.

Hase, S. y Kenyon, C. (2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. Londres: Bloomsbury Publishing.

Jeno, L.M., Adachi, P.J.C., Grytnes, J.A., Vandvik, V., y Deci, E.L. (2019). Testing the novelty effect of an m-learning tool on internalization and achievement: A Self-Determination Theory approach. *Computers and Education*, 128, 398–413.

Jeno, L.M., Vandvik, V., Eliassen, S., y Grytnes, J.A. (2019). Testing the novelty effect of an m-learning tool on internalization and achievement: A Self-Determination Theory approach. *Computers and Education*, 128, 398–413. doi:10.1016/j.compedu.2018.10.008

Kardan, A.A., Aziz, M., y Shahpasand, M. (2015). Adaptive systems: A content analysis on technical side for e-learning environments. *Artificial Intelligence Review*, 44(3), 365–391. doi:10.1007/s10462-015-9430-1

Khosravi, H., Sadiq, S., y Gasevic, D. (2020). Development and adoption of an adaptive learning system: Reflections and lessons learned. En *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 1–6). New York, NY: ACM.

Kuit, J.A. y Fell, A. (2010). Web 2.0 to pedagogy 2.0: A social-constructivist approach to learning enhanced by technology. En *Critical design and effective tools learning in higher education: Theory into practice* (pp. 1–15). United States: IGI Global.

Lockspeiser, T.M. y Kaul, P. (2016). Using individualized learning plans to facilitate learner-centered teaching. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 29(3), 214–217. doi:10.1016/j.jpag.2015.10.020

Lu, O., Huang, A., Huang, J., Lin, A., Ogata, H., y Yang, S.J.H. (2018). Applying learning analytics for the early prediction of students' academic performance in blended learning. *Educational Technology y Society*, 21(2), 220–232. doi:10.1109/ICALT.2008.198

Lynch, M., McNamara, P.M., y Seery, N. (2021). A heutagogical approach for the assessment of Internet Communication Technology (ICT) assignments in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(55), 1–16.

Machado, M.O.C., Bravo, N.F.S., Martins, A.F., Bernardino, H.S., Barrere, E., y Souza, J.F. (2021). Metaheuristic-based adaptive curriculum sequencing approaches: A systematic review and mapping of the literature. *Artificial Intelligence Review*, 54(1), 711–754. doi:10.1007/s10462-020-09864-z

Manouselis, N., Drachsler, H., Verbert, K., y Duval, E. (2013). Survey and analysis of TEL recommender systems. En *SpringerBriefs in Electrical and Computer Engineering* (pp. 37–61). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-4361-2_3

Manouselis, N., Verbert, K., Ochoa, X., y Duval, E. (2013). Survey and analysis of TEL recommender systems. En *SpringerBriefs in Electrical and Computer Engineering* (pp. 37–61). New York, NY: Springer New York.

Muhammad, A., Zhou, Q., Beydoun, G., Xu, D., y Shen, J. (2016). Learning path adaptation in online learning systems. En *2016 IEEE 20th International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD)*. doi:10.1109/CSCWD.2016.7566026

Niknam, M. y Thulasiraman, P. (2020). LPR: A bio-inspired intelligent learning path recommendation system based on meaningful learning theory. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3797–3819.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., y Worrell, F. (2015). Re-thinking Giftedness: A developmental approach. *Revista de Educación*, 368, 40–65. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297

Pepin, B. y Kock, Z.-J. (2021). Students' use of resources in a Challenge-based learning context involving mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 7(2), 306–327. doi:10.1007/s40753-021-00136-x

Pontual, T., Ferreira, P.C., y Marques, D.L. (2018). Participatory methodologies to promote student engagement in the development of educational digital games. *Computers and Education*, 116, 161–175. doi:10.1016/j.compedu.2017.09.006

Rahayu, N.W., Ferdiana, R., y Kusumawardani, S.S. (2021). Model of Nonlinear Learning Path using Heutagogy. En *2021 IEEE International Conference on Engineering, Technology y Education (TALE)* (pp. 1–6). IEEE.

Rahayu, N.W., Ferdiana, R., y Kusumawardani, S.S. (2021). Model of Nonlinear Learning Path using Heutagogy. En *2021 IEEE International Conference on Engineering, Technology y Education (TALE)*. IEEE. doi:10.1109/TALE52509.2021.9678642

Rahayu, N.W., Ferdiana, R., y Kusumawardani, S.S. (2022). A systematic review of ontology use in E-Learning recommender system. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3(100047). doi:10.1016/j.caeai.2022.100047

Rahayu, N.W., Ferdiana, R., y Kusumawardani, S.S. (2023). A systematic review of learning path recommender systems. *Education and Information Technologies*, 28(6), 7437–7460. doi:10.1007/s10639-022-11460-3

Shemshack, A. y Spector, J.M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(1). doi:10.1186/s40561-020-00140-9

Siren, A. y Tzerpos, V. (2022). Automatic learning path creation using OER: A systematic literature mapping. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 15(4), 493–507. doi:10.1109/tlt.2022.3193751

Su, J.M., Tseng, S.S., Lin, H.Y., y Chen, C.H. (2011). A personalized learning content adaptation mechanism to meet diverse user needs in mobile learning environments. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 21(1–2), 5–49. doi:10.1007/s11257-010-9094-0

Sutherland, R. (2004). Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom. *Computers and Education*, 43, 5–16.

Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15–32. doi:10.6018/rie.396781

Troussas, C., Krouska, A., y Sgouropoulou, C. (2020). Collaboration and fuzzy-modeled personalization for mobile game-based learning in higher education. *Computers and Education*, 144, 1–15, (103698). doi:10.1016/j.compedu.2019.103698

Truong, H.M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 55, 1185–1193. doi:10.1016/j.chb.2015.02.014

Van Roy, R. y Zaman, B. (2018). Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time. *Computers and Education*, 127, 283–297. doi:10.1016/j.compedu.2018.08.018

Zhang, L., Basham, J.D., y Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31. doi:10.1016/j.edurev.2020.100339

CAPÍTULO 62

INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA TRIBUTARIA: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO PARA MEJORAR EL CUMPLIMIENTO FISCAL

MARÍA DEL PILAR CORTÁZAR GUTIÉRREZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El cumplimiento tributario es fundamental para el funcionamiento de cualquier Estado, ya que los impuestos constituyen el recurso principal para financiar servicios públicos esenciales como salud, educación, seguridad y bienestar social. Sin embargo, en muchas regiones del mundo, la evasión y elusión fiscal son problemas significativos que afectan la recaudación pública, generando brechas en los recursos del Estado y perpetuando desigualdades sociales. A menudo, los sistemas fiscales se enfrentan a la desconfianza pública, derivada de percepciones de corrupción o mala gestión de los fondos públicos, lo que provoca que los ciudadanos no vean el pago de impuestos como una obligación ética, sino más bien como una imposición indeseada. Frente a esta situación, se hace evidente la necesidad de nuevos enfoques que vayan más allá de las estrategias coercitivas tradicionales y aborden el problema desde una perspectiva más integral. En esta línea, la Agencia Estatal de la Administración Tributaria ha incorporado de manera expresa enfoque de behavioural insights para fomentar la conciencia fiscal y mejorar el cumplimiento tributario. Este enfoque se basa en la aplicación de principios de las ciencias del comportamiento para diseñar intervenciones que faciliten y promuevan el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias por parte de los obligados tributarios.

Esta propuesta pretende un enfoque multidisciplinario para mejorar el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias, combinando el Derecho Financiero y Tributario con la psicología conductual y la educación fiscal. La evidencia muestra que mediante el aprendizaje colaborativo la adquisición de competencias es mayor y más efectiva. A través de la enseñanza de la ética en el Derecho Financiero y Tributario, se busca que los futuros profesionales comprendan no sólo las leyes que rigen el sistema tributario, sino también las responsabilidades morales y cívicas que deben guiar el comportamiento de los contribuyentes y las Administraciones tributarias. La ética se convierte así en un pilar fundamental para fomentar una cultura fiscal en la que los ciudadanos reconozcan el pago de impuestos como una contribución justa y necesaria para el bienestar común.

Uno de los principales objetivos de este enfoque es formar profesionales capaces de diseñar políticas fiscales más inclusivas y humanas, que no se limiten a medidas punitivas, sino que también incluyan intervenciones que influyan en la conducta de los contribuyentes a través de herramientas psicológicas y educativas. Para lograr esto, se propone la creación de talleres multidisciplinarios en los que los estudiantes de Derecho y Psicología colaboren en el análisis de casos y la simulación de políticas fiscales, aplicando principios éticos, legales y conductuales. A medida que los estudiantes aprenden sobre el marco legal del cumplimiento tributario, también se les enseña a identificar los factores que influyen en el comportamiento humano y a diseñar estrategias que promuevan el cumplimiento voluntario desde una perspectiva ética.

Este enfoque no solo busca mejorar el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias, sino también fortalecer la relación entre el Estado y los ciudadanos, promoviendo un entorno en el que los impuestos sean vistos como una herramienta para alcanzar la justicia social y la equidad. La integración de la ética en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario es esencial para crear profesionales comprometidos con la transparencia, la equidad y la responsabilidad social, contribuyendo así a la construcción de sistemas fiscales más justos y sostenibles.

MÉTODO

El método propuesto se basa en un enfoque multidisciplinario diseñado para enseñar y conocer el comportamiento tributario desde diferentes perspectivas. Se estructura en tres módulos clave: el módulo jurídico, el módulo conductual y el módulo práctico. Estos módulos se desarrollan de manera conjunta para ofrecer a los participantes una visión completa y profunda de los aspectos legales, psicológicos y educativos del cumplimiento tributario.

El objetivo principal es que los estudiantes y futuros profesionales, tanto del derecho como de la psicología, trabajen de manera colaborativa para entender mejor los factores que influyen en la toma de decisiones de los contribuyentes, y que diseñen intervenciones y políticas fiscales más efectivas y humanas. A continuación, se describe detalladamente cada uno de los módulos.

Módulo Jurídico: Entendiendo el Marco Legal Tributario

El primer módulo está diseñado para proporcionar una comprensión sólida del marco legal tributario que regula el cumplimiento fiscal. Este módulo es crucial porque ayuda a los participantes a entender las obligaciones tributarias, las sanciones por incumplimiento y los mecanismos legales disponibles para hacer cumplir las normativas fiscales. Además, se exploran conceptos clave como el principio de

capacidad económica, la equidad fiscal y la progresividad de los impuestos, que son esenciales para una comprensión completa del sistema tributario.

Según Masbernát (2022), uno de los factores clave para mejorar el cumplimiento es que los ciudadanos comprendan que los tributos no son solo una obligación legal, sino una responsabilidad ética y moral. Este módulo introduce a los estudiantes en esta perspectiva, enfatizando la importancia de la justicia fiscal y de la transparencia en la gestión de los recursos públicos.

Uno de los temas centrales de este módulo es el concepto de "pacto fiscal", que se refiere a la relación de confianza entre el Estado y los contribuyentes. Según Goenaga (2012), el éxito de los sistemas fiscales depende de la legitimidad percibida por los ciudadanos. Cuando los contribuyentes ven que sus impuestos se utilizan de manera justa y eficiente, es más probable que cumplan voluntariamente. Este módulo busca, por tanto, no solo enseñar la normativa tributaria, sino también proporcionar a los estudiantes una visión integral del sistema tributario para que comprendan la importancia de construir y mantener la confianza pública.

Se revisan también los derechos del contribuyente, enfatizando la importancia de una administración tributaria justa y transparente. Este enfoque es fundamental en países donde los contribuyentes desconfían de la administración tributaria debido a experiencias pasadas de corrupción o mala gestión. Al garantizar que los ciudadanos conozcan sus derechos y puedan ejercerlos, se promueve una mayor aceptación del sistema fiscal.

Finalmente, este módulo aborda las normativas fiscales comparadas. Los estudiantes analizarán casos de éxito en otros países, donde los sistemas tributarios han logrado aumentar el cumplimiento voluntario mediante políticas más inclusivas y progresivas, como en el caso de algunos países de Europa y América Latina que han implementado reformas fiscales con enfoque conductual y educativo.

Módulo Conductual: Aplicando la Psicología al Cumplimiento Fiscal

El segundo módulo se centra en la aplicación de la psicología conductual al ámbito tributario. La psicología conductual se ha utilizado con éxito en diversas áreas de la política pública, como la salud y la educación, y recientemente ha comenzado a aplicarse en el ámbito fiscal. Este módulo introduce a los participantes en los principios básicos de la psicología conductual, como los sesgos cognitivos, las limitaciones de la racionalidad y los nudges (empujoncitos), y cómo estos conceptos pueden influir en el comportamiento de los contribuyentes.

Los seres humanos no siempre toman decisiones de manera completamente racional. A menudo, nuestras decisiones están influenciadas por sesgos cognitivos, como la aversión a la pérdida o la inercia, que pueden afectar nuestra disposición a cumplir con nuestras obligaciones fiscales. Según Delgado (2013), uno de los

principales problemas en el cumplimiento fiscal es que los contribuyentes tienden a postergar el pago de impuestos, en parte porque perciben el pago como una pérdida inmediata, a pesar de los beneficios a largo plazo.

Este módulo explora cómo estos sesgos pueden ser modificados mediante intervenciones conductuales bien diseñadas. Un ejemplo es la modificación de las notificaciones fiscales. Investigaciones en el Reino Unido y otros países han demostrado que pequeños cambios en la redacción de las cartas de pago pueden tener un impacto significativo en las tasas de cumplimiento. Por ejemplo, mencionar que "el 90% de sus vecinos ya ha pagado sus impuestos" es un tipo de intervención que utiliza la presión social para motivar el pago, un principio derivado de la psicología social.

Otro concepto clave que se explora en este módulo es el de los nudges. Thaler y Sunstein (2008), pioneros en este campo, definen los nudges como intervenciones que guían a las personas hacia mejores decisiones sin restringir su libertad de elección. En el contexto tributario, un nudge podría ser la simplificación del proceso de pago de impuestos o la creación de recordatorios automáticos que reduzcan la inercia y la procrastinación.

Los estudiantes trabajarán en la identificación de estos sesgos en estudios de caso y discutirán cómo se pueden diseñar políticas fiscales que minimicen su impacto negativo. Además, se analizarán casos de éxito en países que han implementado estas estrategias conductuales en sus sistemas tributarios. En México, por ejemplo, se han realizado estudios que demuestran que la simplificación de las notificaciones fiscales y la introducción de nudges conductuales ha aumentado el cumplimiento voluntario de los contribuyentes (Sánchez et al., 2020).

El enfoque conductual también incluye un análisis de las diferencias culturales. En muchos países, la percepción negativa hacia la Administración tributaria está profundamente arraigada, lo que puede aumentar la resistencia al cumplimiento. Por tanto, este módulo explora cómo los nudges pueden ser adaptados para diferentes contextos culturales, teniendo en cuenta que las percepciones del riesgo y la confianza en las instituciones varían de un país a otro.

Módulo Práctico: Simulaciones y Casos Reales

El módulo práctico es una parte fundamental del enfoque multidisciplinario, ya que permite a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos y conductuales en situaciones reales. A través de simulaciones y el análisis de casos, los participantes trabajarán en equipos multidisciplinarios para desarrollar políticas fiscales que combinen aspectos legales y psicológicos, y para proponer mejoras en la relación entre la administración tributaria y los contribuyentes.

Una de las actividades clave en este módulo es la simulación de campañas de notificación fiscal. Los estudiantes diseñarán y probarán diferentes enfoques para

mejorar las tasas de cumplimiento, utilizando tanto principios de derecho financiero como técnicas conductuales. También se les pedirá que identifiquen puntos de fricción en el proceso de pago de impuestos y que propongan soluciones para mejorar la experiencia del usuario.

Además, se analizarán casos de estudio de países que han implementado con éxito estrategias educativas y conductuales para mejorar el cumplimiento fiscal. En Perú, por ejemplo, se ha desarrollado un programa de educación fiscal dirigido a estudiantes de primaria y secundaria, que busca inculcar desde temprana edad la importancia de cumplir con las obligaciones fiscales y de comprender el impacto positivo de los impuestos en la comunidad (Cárdenas, 2021).

Los estudiantes también trabajarán en la identificación de áreas en las que la administración fiscal podría mejorar la transparencia y la comunicación con los contribuyentes. Según Villasmil et al. (2018), la percepción de que los impuestos no se utilizan de manera adecuada es uno de los principales factores que contribuyen a la evasión fiscal. Por tanto, una de las tareas será diseñar estrategias de comunicación que mejoren la percepción pública de la gestión de los recursos fiscales.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que la implementación de este enfoque multidisciplinario produzca varios resultados positivos. En primer lugar, se anticipa un cambio en la percepción pública de los impuestos. A través de la educación y la sensibilización sobre la importancia de los impuestos para el bienestar social, los contribuyentes comenzarán a ver sus obligaciones fiscales no solo como una imposición legal, sino como una contribución esencial para el funcionamiento de la sociedad.

En segundo lugar, la aplicación de principios conductuales en el diseño de políticas fiscales debería resultar en un aumento de las tasas de cumplimiento voluntario. Estudios previos han demostrado que incluso pequeños cambios en la forma en que se presentan las notificaciones fiscales pueden tener un gran impacto en el comportamiento de los contribuyentes. Según Jiménez (2010), cuando las administraciones fiscales adoptan un enfoque más comprensivo y menos coercitivo, los contribuyentes tienden a responder de manera más positiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este enfoque multidisciplinario ofrece una nueva forma de abordar el problema del cumplimiento tributario, integrando herramientas legales y psicológicas para crear políticas fiscales más eficientes y humanas. Al adoptar un enfoque más comprensivo, que tome en cuenta los factores conductuales y educativos que influyen en el comportamiento de los contribuyentes, es posible crear un ambiente en el que

el cumplimiento fiscal voluntario sea más probable y en el que los ciudadanos sientan una mayor responsabilidad hacia el bien común.

La educación fiscal es clave para este cambio. Desde una edad temprana, los ciudadanos deben ser educados no solo en sus obligaciones fiscales, sino también en la importancia de los impuestos para el bienestar social.

Finalmente, el uso de principios de psicología conductual, como los nudges, ofrece una herramienta poderosa para mejorar el cumplimiento fiscal sin recurrir a medidas coercitivas. Al hacer que el proceso de pago sea más simple y accesible, y al utilizar intervenciones psicológicas para reducir la procrastinación y la aversión a la pérdida, es posible aumentar las tasas de cumplimiento sin la necesidad de aumentar la presión sobre los contribuyentes.

En conclusión, un enfoque multidisciplinario que integre derecho tributario, psicología conductual y educación fiscal es esencial para abordar los desafíos del cumplimiento fiscal en el siglo XXI. Al combinar estas disciplinas, es posible crear un sistema fiscal más justo, eficiente y humano, que promueva la confianza pública en las instituciones y fomente una mayor participación ciudadana en el financiamiento de los servicios públicos.

REFERENCIAS

- Armas, M.E. y Colmenares, M. (2009). Educación para el desarrollo de la cultura tributaria. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4 (6), 141–160.
- Bencomo, T. (2019). Ética, Educación y Cultura Tributaria. *Revista Arje*, 13 (25), 371–390.
- Cárdenas, G. (2021). La educación tributaria en el Perú: una alternativa para mejorar el cumplimiento de las obligaciones tributarias. *Revista Crescendo*, 11 (2), 241–258.
- Delgado, M.L. (2013). La educación fiscal como instrumento de lucha contra el fraude y la evasión fiscal. En A. dos Santos y C. Lopes (Eds.), *Fiscalidade - Outros Olhares* (págs. 219-242). VidaEconómica.
- Durán, A. (2014). Fraude Fiscal y Educación Tributaria en España. *Revista Derecho y Sociedad*, (43), 207–214.
- Goenaga, M. (2012). *El pacto fiscal en la sociedad democrática*. Editorial Universitaria.
- Jiménez, J. (2010). *La gobernabilidad fiscal en América Latina*. CEPAL.
- Masbernat, P. (2022). Educación fiscal y desarrollo de una ética y cumplimiento tributario. *Revista de Educación y Derecho*, N° 26, Octubre 2022–Marzo 2023.
- Mendoza, A., Sánchez, P., y Daza, M. (2016). La ética tributaria y su impacto en el cumplimiento fiscal voluntario en México. *Revista Proyecciones*, 14 (12), 40–50.
- Sánchez, A., Daza, M.A., y Lemus, M. (2020). Ética tributaria en México, reflexiones sobre su aplicación práctica. *Revista Proyecciones*, 14 (12), 40–50.
- Thaler, R. y Sunstein, C. (2008). *Nudge: Mejorar las decisiones sobre salud, riqueza y felicidad*. Penguin Books.

Villasmil, M.C., Fandiño, Y.A., y Alvarado-Peña, L.J. (2018). Cultura tributaria en la educación: Un estudio fenomenológico hacia una interpretación compleja. *Opción*, 34 (18), 1620-1652.

CAPÍTULO 63

CASO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: ANÁLISIS DE UN PROYECTO ABR DEL GRADO EN PUBLICIDAD UEC (CURSO 23-24) SOBRE CREATIVIDAD AUDIOVISUAL APLICADA A LA PUBLICIDAD DIGITAL EXTERIOR

ENRIQUE CARRASCO MOLINA
Universidad Europea de Canarias

INTRODUCCIÓN

Estado de la cuestión (Eficacia de la Publicidad Exterior)

La publicidad digital exterior, que se articula a través de pantallas electrónicas que emiten anuncios de forma rotativa o en bucle, ha revolucionado los canales de visualización en las grandes ciudades y en los espacios públicos, y ha transformado el paisaje urbano para integrarse orgánicamente en sus diseños arquitectónicos de forma que los ciudadanos conviven con ella de forma asumida y, muchas veces, resulta menos intrusiva que la percibida a través de los dispositivos electrónicos personales.

Según un informe de Statista, hasta el fin del año 2024, los ingresos por publicidad digital exterior, Digital Out of Home (DOOH), a nivel mundial, ascenderán a unos 20.400 millones de dólares (Statista, 2024). Esta misma fuente señala que el valor anual seguirá aumentando a lo largo de la década, hasta alcanzar casi 30.000 millones de dólares en 2029. Y si se incluye el gasto en publicidad exterior tradicional, la tasa de crecimiento global del gasto en publicidad exterior se situará en el 11,5% al final de 2024.

La publicidad exterior es un fenómeno que está presente de manera cotidiana en la vida de la mayoría de las personas que habitan en las grandes ciudades del planeta. En este punto radica parte de la efectividad de este medio cuya programación no se detiene ni un segundo. Sólo basta con que las personas se trasladen de un espacio a otro y su sentido de la vista funcione para obtener millones de visualizaciones (Rolandi, 2022).

Autores como Gurumoorthy (2015, p. 92-98)., Lee y Cho (2019, p. 97-115), o López (2011, p. 97-115), insisten en las actitudes perceptivas favorables de los consumidores y en las condiciones de impacto de las pantallas electrónicas de exterior que programan de forma rotativa sus circuitos publicitarios, y cómo aún hoy, a pesar de la gigantesca implantación de campañas dentro del entorno online, la comunicación DOOH sigue alzándose como una de las opciones más demandadas por los anunciantes.

Según un análisis de Tradelab a partir de fuentes como PWC Global Entertainment and Media Outlook 2016-2021, Audiweb 2018, Informe Mobile en España a Ditrendia 2018, Global Digital 2018, o Neuro-Insight UK Report (2018), el Digital Out of Home (DOOH) es un mercado en neta expansión cuyo gasto publicitario representa un 45% del mercado (Marketingdirecto.com, 2019), es decir, casi la mitad de la tarta publicitaria global.

IAB Spain, el foro de encuentro y representación de la industria publicitaria española, indica en su Libro Blanco de Digital Out of Home, publicado en junio de 2021, que el DOOH es un medio con una gran capacidad de construir cobertura e imagen de marca con una percepción muy positiva por parte de la audiencia, considerándose como el medio menos intrusivo y más innovador.

El informe anual IAB sobre DOOH de 2023, elaborado por la consultora Inmark, a partir de los resultados de un muestreo realizado a más de mil personas en toda España, indica que más de la mitad de los encuestados está a favor de este tipo de publicidad ya que, según las respuestas aportadas:

- Es más impactante (57%).
- Molesta menos (56%).
- Aporta contenidos más creativos (54,8%).
- Representa modernidad e innovación (53%).
- Y transmite más confianza (50,6%).

Estado de la cuestión (Innovación docente y metodologías activas)

Son numerosas las investigaciones que confirman la eficacia de involucrar a los estudiantes en contextos reales de aprendizaje en los que cobran protagonismo las metodologías activas. Los objetivos de tal implicación son evidentes: por un lado, pueden adquirir conocimientos significativos, aplicables a la profesión; por otro, tienen la oportunidad de ser conscientes de sus propias fortalezas y debilidades, y de aprender cómo afrontarlas en un entorno análogo al profesional (Gibs, 1988; Kolb, Boyatzis, y Mainemelis, 2001; Liu, Xu, y Weitz, 2011; Martínez-Caro, y Cegarra-Navarro, 2012).

Existen principios educativos que justifican holgadamente el uso de las metodologías activas, como el del papel dinámico del propio estudiante en su proceso de aprendizaje, potenciando naturalmente el deseo de investigar, manipular, descubrir y reflexionar (Escarbajal y Martínez, 2023).

De acuerdo con la definición de la metodología ABP que ha sido propuesta por los expertos en innovación educativa, el aprendizaje basado en proyectos/problemas se definiría como un conjunto de tareas fundamentadas en la resolución de problemas y/o preguntas, que involucran al estudiante en la planificación de su propio aprendizaje, en los procesos de investigación y en la toma de decisiones, ofreciéndole

la oportunidad de trabajar de manera autónoma la mayor parte del tiempo. Este trabajo debe culminar en la realización de un producto final que es presentado a través de una exposición oral (Jones, Rassmussen, y Moffitt, 1997).

Asimismo, se considera que a través de la metodología ABP, muy similar al concepto de ABR (Challenge Based Learning), los alumnos son capaces de aprehender los contenidos de las materias de una forma completamente distinta a la habitual en la enseñanza tradicional. Según algunos autores, el Challenge Based Learning, castellanizado Aprendizaje Basado en Retos o ABR, la resolución de los retos, por parte de los grupos de estudiantes, permite que la sociedad o una parte de la misma pueda beneficiarse.

La idea del ABR se basa en abordar el aprendizaje a partir de un tema genérico y plantear una serie de retos, relacionados con ese tema, que el alumnado debe alcanzar. Dichos retos conllevan el aporte de soluciones concretas de las que se pueda beneficiar la sociedad o una parte de ella. Para ello, el alumnado dispone de herramientas tecnológicas, recursos (internos y externos a la asignatura) y, por supuesto, de expertos que les ayudan en el proceso, como el profesorado o colaboradores externos a la entidad educativa, como profesionales ligados a las empresas colaboradoras (Fidalgo-Blanco, García-Peñalvo, y Sein-Echaluce Lacleta, 2016).

También en contextos universitarios, la experiencia del Challenge Based Learning ha registrado interesantes resultados de éxito y de aprovechamiento por parte del alumnado, como el caso del proyecto desarrollado en la asignatura Informática y Programación del Grado de Ingeniería de la Energía de la Universidad Politécnica de Madrid, impartida en el segundo semestre del curso 2015-2016 con un total de 169 alumnos participantes (Fidalgo-Blanco, García-Peñalvo, y Sein-Echaluce Lacleta, 2017). De esta experiencia concreta se extrajeron datos significativos, como por ejemplo el hecho de que un 100% de los equipos logró identificar un reto asociado a su entorno, y un 85,71% de los equipos consiguió aportar una solución real al reto, de los cuales el 66,66% aportó una solución notable.

Descripción del Proyecto

El presente estudio explora una realidad aplicada al aula universitaria en la que la elección de medios electrónicos de difusión de publicidad exterior y la cooperación de empresas para la implementación de un proyecto de creatividad audiovisual, dentro de una asignatura de un Grado en Comunicación Publicitaria, han sido factores determinantes para la aplicación de metodologías docentes, activas e innovadoras, inspiradas en el citado concepto de Aprendizaje Basado en Retos (ABR).

El presente análisis se centra en la explicitación de un proyecto que obtuvo claros resultados positivos para la adquisición de competencias entre el alumnado y que se

llevó a cabo durante el primer semestre del curso 2023-2024. La actividad, de temporalidad semestral (septiembre 2023-enero 2024), fue desarrollada por un grupo de trece alumnos de 2º curso de Grado en Publicidad de la Universidad Europea de Canarias (divididos en cinco grupos de trabajo), en el contexto de la asignatura de Medios, Soportes y Formatos Publicitarios, bajo la coordinación del docente que suscribe este capítulo de libro, y en cooperación con las empresas +LED (especializada en emitir publicidad exterior digital), y Landmar Hoteles.

Objetivos del proyecto (justificación del interés y viabilidad del proyecto)

La Universidad Europea de Canarias, mediante un convenio de colaboración suscrito con la empresa +LED desde 2018, concierta cada año acuerdos puntuales de promoción con distintas empresas con el objetivo de que los estudiantes experimenten con metodologías de trabajo activas y reales en el marco de la materia Medios, Soportes y Formatos Publicitarios, que se imparte en 2º curso del Grado en Publicidad. Desde ese momento, hasta ahora, cientos de estudiantes han trabajado en spots publicitarios (piezas audiovisuales de corta duración) para reconocidas empresas como Ikea, Libby’s, Lidl, Coarco, Levi’s, Ron Guajiro, Mahou San Miguel, y Landmar Hoteles. Los principales objetivos del proyecto están explicados en la siguiente tabla:

Tabla 1. Descripción de los objetivos del proyecto

1.-Comprobar cómo un trabajo universitario se convierte en una campaña publicitaria.	Algunos de estos anunciantes, como Libby’s, Ron Guajiro, o Landmar Hoteles, en la libertad de decisión de sus responsables de Marketing, según la calidad de los trabajos presentados cada año, decidieron incluir las piezas elaboradas por los estudiantes en diversas campañas, la mayoría de ellas coincidentes con los períodos de Navidad y Reyes.
2.-Fomentar la motivación entre los estudiantes con un proyecto innovador.	A tenor de una experiencia acumulada y positiva de años atrás, se deseaba comprobar cómo este tipo de proyectos ABR podían ofrecer un valor añadido desde el punto de vista de la innovación docente, reafirmando además un estímulo motivacional al comprobar los estudiantes cómo sus propios spots publicitarios, fruto de un esfuerzo de equipo, salían a la luz y eran seleccionados en este caso por un anunciante (Landmar Hoteles) para ser emitidos durante la campaña navideña de 2023 en las pantallas de publicidad electrónica que +LED tiene localizadas en distintos puntos de áreas urbanas e interurbanas de Canarias. El curso 2023-2024 fue la quinta colaboración entre la Universidad y +LED y, en este caso, se contó con la incorporación del grupo turístico canario Landmar Hoteles, un resort compuesto por dos establecimientos de cuatro estrellas emplazados en el sur de la isla de Tenerife, con amplias instalaciones ajardinadas, piscinas y espacios de ocio: el Hotel Costa Los Gigantes y el Hotel Playa La Arena.

Tabla 1. Descripción de los objetivos del proyecto (continuación)

3.-Reto de trabajar con empresas reales.	La campaña navideña del grupo hotelero pretendía promocionar, entre la comunidad de residentes canarios, la tarjeta regalo que la cadena Landmar acababa de lanzar con el propósito de que sus clientes pudieran celebrar las fiestas de forma distinta y muy especial. El reto de trabajar en el aula para empresas reales favorece que el estudiante obtenga unos resultados de aprendizaje positivos y motivadores y un valor agregado con respecto a las competencias que se pueden justificar de cara a la presentación de futuros portafolios en el momento de insertarse en el mercado laboral, y este ha sido un objetivo prioritario del proyecto.
4.-Refrendar el reconocimiento a buenas prácticas ABR.	Otro de los fines de la iniciativa ha sido refrendar una vez más los interesantes resultados obtenidos en anteriores ocasiones, como la primera edición celebrada durante el curso 2018-2019, que obtuvo el Premio Nacional a Buenas Prácticas en CBL en el I Congreso Challenge Based Learning que organizó, en mayo de 2019, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Europea.
5.-Estrechar la cooperación Universidad/Empresas sin desembolso económico.	El proyecto del curso 2023-2024, al igual que en anteriores ocasiones, no supuso desembolso económico alguno para la Universidad ya que se contó con medios propios, como el trabajo de los estudiantes, y los recursos técnicos de la institución académica (laboratorios de edición, cámaras, iluminación, sistemas de grabación de audio, etc.). Entre +LED y las empresas colaboradoras, paralelamente, se firmó un acuerdo mediante el cual se sufragaron los mínimos gastos de edición de un reportaje audiovisual y, también, se cubrieron los costes de la gestión de emisión de las piezas en las pantallas de publicidad exterior digital.
6.-Facilitar el progreso del estudiante para mejorar su portafolio/ CV.	La participación en el proyecto, independientemente de la selección final de los spots, supuso para los estudiantes el poder recibir un diploma acreditativo firmado por +LED y Landmar Hoteles, lo que sin duda supone un aliciente extra para mejorar los portafolios y Cvs del alumnado, al constatarse el haber participado en un proyecto con empresas reales.

Fuente: Elaboración propia.

METODOLOGÍA

Material y actividades programadas

El plan consistió en diseñar la Campaña de Navidad 2023 para Landmar Hoteles con el principal objeto de promocionar la tarjeta de regalo del grupo turístico. El proyecto se articuló en base a una serie de actividades descritas más abajo y a una serie de entregables que tendrían que ser subidos al campus virtual por los estudiantes para ser evaluados por el profesor. Los entregables se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 2. Cuadro de entregables programados durante el proyecto

Entregable 1.	Diseñar una estrategia de comunicación basada en datos aportados por el briefing dado a conocer por Landmar Hoteles en una sesión informativa de apertura.
Entregable 2.	Realización de un storyboard por parte de cada grupo.
Entregable 3.	Grabar / editar un spot publicitario de 10 segundos sin sonido y una pieza informativa de salida de 5 segundos.

Fuente: Elaboración propia

El spot de 10 segundos presentaba una serie de imágenes de los recursos de ocio/ alimentación de los hoteles, arrancando con un travelling en el que vemos cómo una tarjeta de Landmar es un regalo colgado en un árbol de navidad, junto a la imagen de una chimenea encendida en una televisión. Posteriormente, vemos a una chica paseando por los jardines del hotel, a un niño jugando en las áreas recreativas, un plano de los chorros del Spa, una vista cenital de las piscinas, y un detalle de atractivos cócteles grabados en el salón de desayunos de uno de los hoteles. La pieza adicional de 5 segundos incorporaba estos mismos planos, mucho más reducidos en duración y, finalmente, un plano de una de las habitaciones y un rótulo final sobreimpresionado en fondo blanco con el claim: “El regalo estrella de esta Navidad, a la venta en agencias”.

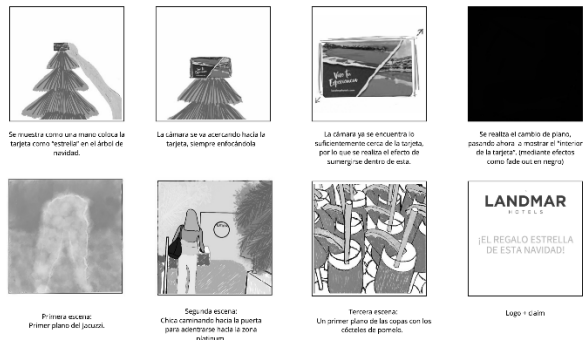
Figura 1. Frame del spot ganador. Plano detalle de la tarjeta sobre el árbol de navidad



Fuente: Elaboración propia

Uno de los desenlaces más novedosos de la experiencia fue que Landmar Hoteles decidió pedirles a los alumnos que fusionaran, en una pieza única, el trabajo de dos grupos distintos, de ahí la importancia de la coordinación que se tuvo que producir entre ambos equipos para que la edición siguiera los parámetros indicados por el anunciante. Los dos grupos ganadores estuvieron integrados por las alumnas Daniela Sanchís, Sara Qiuxia Domínguez, Camila Regueiro di Bello, Elena Azahara Machado y Lucía Díaz.

Figura 2. Storyboard del grupo ganador



Fuente: Daniela Sanchís, Sara Qiuxia Domínguez, Camila Regueiro di Bello, Elena Azahara Machado y Lucía Díaz

A lo largo del proyecto, los estudiantes se implicaron en varias actividades multidisciplinares que se fueron desarrollando por fases, según el siguiente cronograma:

Tabla 3. Cuadro del cronograma de actividades multidisciplinares

Actividad 1 (15/09/2023): Presentación del Briefing de la Campaña.	Presentación en el aula del Proyecto y del contenido del briefing. Participaron María Jesús González, directora comercial de +LED, Cristina Rodríguez, Brand & Product Director de Landmar Hoteles, Emma Gutiérrez, Communication Executive, y Sara Rodríguez, Brand Executive, Artemy Pacheco, gerente de +LED y Enrique Carrasco, profesor de la asignatura Medios, Soportes y Formatos Publicitarios de la Universidad Europea de Canarias.
	Se organizó una charla-taller, de dos horas, impartida por la profesora y doctora en Psicología Tone Wollmann Engeby cuyos objetivos fueron acercar al alumnado a los principios básicos del neuromarketing, darles a conocer la metodología de "eye tracking" y aportarles información práctica, a partir de la evidencia científica, directamente aplicable al diseño visual de las piezas publicitarias que iban a elaborar en el marco de este proyecto. El taller incluyó los siguientes contenidos: Concepto de neuromarketing e importancia de las reacciones inconscientes y emocionales en la publicidad; Factores de la estimulación visual que influyen en la atención y la percepción; Técnica de aye-tracking y sus aplicaciones; y Experimento realizado para estudiar las métricas de un spot publicitario de +LED.

Tabla 3. Cuadro del cronograma de actividades multidisciplinares (continuación)

Actividad 3 (10/10/2023). Visita/grabación a las instalaciones de Landmar Hoteles.	Esta visita fue programada a ambos resorts, tanto el Hotel Playa La Arena como el Hotel Costa Los Gigantes, situados en Playa La Arena, en la localidad de Puerto Santiago (sur de Tenerife). La visita de los estudiantes, a quienes acompañaron los responsables de Landmar antes citados, consistió en un recorrido completo que incluyó los lobbys de los hoteles, zona de piscinas, área de Spa, espacios recreativos para niños, varias habitaciones, y azotea-terrazza de uno de los hoteles. Los estudiantes aprovecharon para hacer las grabaciones y se les dio un tiempo de entre dos y tres horas para realizarlas. A mediodía, los responsables de Landmar invitaron a estudiantes y profesor a un almuerzo.
Actividad 4 (30/10/2023): Realización y Revisión de storyboards.	Los cinco grupos de estudiantes realizaron storyboards con sus ideas y enviaron a Landmar Hoteles las propuestas de storyboards para recibir un feedback que la empresa envió pocos días después. Los responsables de Marketing y Comunicación de la cadena hotelera hicieron comentarios de mejora a las ideas plasmadas por los estudiantes y recibieron feedback por correo electrónico.
Actividad 5 (3/11/2023): Charla de Creatividad Audiovisual.	El especialista en comunicación audiovisual Enrique Rodda ofreció una charla inspiradora cargada de tips y consejos prácticos para poner en marcha una idea bajo una narración audiovisual publicitaria de 10 segundos.
Actividad 6 (01/12/2023): Presentación de los trabajos finales.	En diciembre se hizo una selección de los finalistas y ganadores por parte de un jurado formado por miembros de Landmar Hoteles. El acto de presentación, en el que cada grupo daba a conocer su propuesta, se celebró en la sede de +LED, en el sur de Tenerife. Los responsables de Landmar Hoteles les dieron un último feedback a todos, incluyendo sesiones personalizadas con cada grupo. La empresa turística entregó unos obsequios a todos los participantes, entre ellos un vale para un curso de inglés, así como un diploma de participación.

Adecuación de los materiales y metodología a las actividades

Para enfrentar el desafío creativo, cada grupo (compuesto por cuatro o cinco estudiantes) compartió las diferentes tareas inherentes al desarrollo de un trabajo audiovisual: grabación, grabación de sonido adicional, iluminación adicional, dirección, edición, post-producción / efectos. Durante el tiempo que duró el proyecto, los estudiantes trabajaron tanto en el aula (en el Laboratorio de Edición) como fuera del aula. Aunque el spot final se emitiría en las pantallas sin sonido, la edición contó con una banda sonora musical descargada de una plataforma libre de derechos. Esto se hizo para que en la presentación, los vídeos pudieran visualizarse con sonido.

Recursos disponibles (TIC y medios tecnológicos)

Se emplearon los siguientes recursos TIC proporcionados por la Universidad:

a) Para la realización de los storyboards: Software Adobe Photoshop y Adobe Illustrator;

b) Para la grabación de los spots: dos cámaras reflex Canon, dos ópticas 35-70 mm Canon, una pantalla de fluorescencia, un trípode, 1 microcañón con blimp, 1 pértiga, y 1 grabador de Audio Zoom h4n.

c) Para la edición/postproducción: Software de Premiere, Software de Windows Movie Maker, Software de iMovie, todo ello habilitándose la sala de edición con Imacs disponible en el Laboratorio de Publicidad de la Universidad.

d) Algunos de los grupos emplearon teléfonos móviles dotados de cámaras de gran calidad para grabar algunas tomas.

RESULTADOS

Competencias desarrolladas

Entre las competencias desarrolladas que constaban en la Guía de Aprendizaje de la asignatura y que más se adaptaban al aprendizaje del proyecto se encontraban la siguientes:

CE4. Capacidad para aplicar con criterio los distintos recursos estéticos, audiovisuales, artísticos, gráficos, tipográficos, cromáticos, etc. para ponerlos al servicio de los objetivos estratégicos de un proyecto de comunicación publicitaria.

CE5. Conocimientos para poder utilizar recursos informáticos y herramientas tecnológicas afines a la Publicidad que le sirvan como instrumento de trabajo para gestionar las necesidades de los clientes así como del correcto desarrollo de proyectos estratégicos y/o creativos de comunicación.

Dentro del Programa de Contenidos de la asignatura fueron vinculados al proyecto los siguientes epígrafes:

TEMA 3. Características y cualidades de los medios como vehículo para la publicidad.

3.4. Exterior. Concepto de DOOH.

TEMA 4. La relación entre los medios, los formatos y los consumidores.

4.6. Exterior.

4.6.6. 4.6.7. Mobiliario Urbano: MUPI, OPI.

Figura 3. Recorte de pantalla exponiendo la noticia publicada en la web de la Universidad Europea



Fuente: UEC

Figura 4. Un momento de la grabación en los comedores de los hoteles



Fuente: Julio Ossorio

Figuras 5, 6 y 7. De arriba, abajo. Momento de la entrega de diplomas en el acto final de presentación de los vídeos, presentación inicial del proyecto y del briefing y Taller de Neuromarketing





Aspectos evaluados y descripción de las evaluaciones

Desde el principio, el profesor de la asignatura y director del ABP explicó que, aunque el feedback de las empresas era importante como información extra a la hora de evaluar los trabajos y piezas de los grupos, los proyectos (y su desarrollo) fueron evaluados con una rúbrica diseñada por el profesor en la que se valoraría también el desempeño y el esfuerzo realizado por los grupos. El proyecto tuvo un peso evaluativo de un 20% en la asignatura y se calificó en base a la siguiente rúbrica:

Tabla 4. Rúbrica

Criterios	Excelente (3 puntos)	Bueno (2 puntos)	Satisfactorio (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
1. Creatividad global y criterios estéticos	Innovador y atractivo; logra perfectamente los objetivos de la marca.	Presenta algunas ideas creativas y estética adecuada.	Cumple con los requisitos básicos, pero carece de creatividad.	Muy poco esfuerzo creativo; no se alinea con la marca.
2. Viabilidad comercial del proyecto	Altamente viable; responde de manera clara a las necesidades del anunciante.	Viable con algunas consideraciones; cubre necesidades básicas.	Limitada viabilidad comercial; necesita ajustes significativos.	No es viable; no responde a las necesidades del anunciante.
3. Uso de recursos informáticos y herramientas tecnológicas	Dominio excelente de herramientas; uso creativo y efectivo.	Buen uso de herramientas; muestra comprensión básica.	Uso limitado de herramientas; falta de técnica evidente.	No se utiliza adecuadamente ninguna herramienta.
4. Calidad y originalidad de materiales	Materiales de alta calidad; muy originales y bien presentados.	Materiales de buena calidad; cierta originalidad.	Calidad aceptable, pero falta de originalidad.	Materiales de baja calidad; poco o nada originales.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Teniendo muy presentes las aportaciones de los investigadores, para quienes el estudiante debe de aplicar en este tipo de proyectos los conocimientos adquiridos sobre un producto o un proceso concreto para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, & Luna-Cortés, 2010), es útil reseñar la experiencia que la Universidad Europea de Canarias está desarrollando desde 2014 en un proceso de reflexión acerca de la definición clásica de la metodología en el entorno de la educación superior, así como de sistematización de los procedimientos implicados en la misma.

En esta línea, este centro educativo aborda este tipo de proyectos como la puesta en marcha de acercamientos a entornos reales que, por su naturaleza, nacen en el seno de las organizaciones y que son ejecutados por equipos de alumnos de distintas asignaturas, grados y cursos, y supervisados por profesores en la sede de la Universidad.

Los resultados más interesantes obtenidos durante el desarrollo del proyecto podrían resumirse en los siguientes aspectos:

1. Impacto temporal de las piezas audiovisuales: señalar que ambas piezas de 10 y de 5 segundos permanecieron en campaña, y en emisión continuada de 480 pases diarios, en todo el circuito exterior de pantallas que +LED tiene en la Isla (32 pantallas), durante un mes completo, incluyendo el circuito de estaciones de servicio

DISA y una pantalla gigante de 32,8 m2 emplazada en el Edificio Wehbe de Santa Cruz de Tenerife.

2. Fue una experiencia de aprendizaje muy útil no solo para seguir avanzando en los conocimientos adquiridos en el Grado sino también porque su desempeño en el proyecto quedó reflejado en un diploma personalizado de Landmar Hoteles para el alumnado, consignando en el documento los nombres de los estudiantes participantes. Los alumnos han añadido a sus portfolios/CV la certificación firmada por entidades colaboradoras de la Universidad, recurso a considerar en futuras entrevistas de trabajo.

3. La satisfacción del alumnado fue testimoniada a través de la Encuesta de Satisfacción del Profesorado que periódicamente la Universidad Europea difunde entre sus alumnos. Concretamente, el ítem 04, en el que de una puntuación entre 1 y 5 se pide al estudiante que valore la relación que hace el profesor con el mundo profesional, se otorgó una calificación de 4,8 a partir de la consulta llevada a cabo entre los 13 alumnos de la asignatura Medios, Soportes y Formatos Publicitarios.

REFERENCIAS

Anónimo (2019). *Cómo está transformando lo digital las estrategias publicitarias en el Out of Home*. El Publicista. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y4qfzeea>.

Anónimo (2019). *DOOH, un medio impactante y atractivo*. Marketing Directo. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y39wqfb5>

Escarbajal, A. y Martínez, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, (11), 5-25.

Fidalgo-Blanco, Á., García-Peñalvo, F.J., y Sein-Echaluce Lacleta, M.L. (2016). Integración de los métodos CBL y CBI para su aplicación en la gestión de recursos académicos cooperativos. *XVIII Simposio Internacional de Informática Educativa* (SIIE 2016), pp. 241-246.

Fidalgo-Blanco, Á., García-Peñalvo, F.J., y Sein-Echaluce Lacleta, M.L. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa. Asociación para el Desarrollo de la Informática Educativa (ADIE)*, 25, 1-8.

Gurumoorthy, P. (2015). A Study About Out of Home Advertising. *International Conference on Interdisciplinary Research in Engineering and Technology*, 92-98.

IAB Spain (2021). *Libro Blanco de Digital Out of Home*. Recuperado de: <https://iabspain.es/categoria-de-estudio/dooh/>

IAB Spain (2023). Informe Anual DOOH. Inmark. Recuperado de: <https://iabspain.es/categoria-de-estudio/dooh/>

Jones, N.F., Rassmussen, C.M. y Moffitt, M.C. (1997). Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. *Washington: American Psychological Association*.

Kolb, D., Boyatzis, R., y Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(8), 227-247.

Lee, H. y Cho, C.H. (2019). An empirical investigation on the antecedents of consumers' cognitions of and attitudes towards digital signage advertising. *International Journal of Advertising*, 38(1), 97-115.

Liu, Y., Xu, J., y Weitz, B.A. (2011). The role of emotional expression and mentoring in internship learning. *Academy of Management Learning & Education*, 10(1), 94-110.

López, D. (2011). El Digital Out of Home (DOOH) o Digital Signage, el otro marketing digital. *Trípodos*, 28, 25-34.

Martínez-Caro, E. y Cegarra-Navarro, J.G. (2012). El desarrollo de competencias transversales mediante proyectos de emprendimiento en el marco de una asignatura de dirección de operaciones. *Working Papers on Operations Management*, 3(2).

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E.M., y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.

Rolandi, F. (2022). *Ganar la calle para ganar rendimiento. Questión, N.72, Vol.3. Instituto de Investigaciones en Comunicación*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata.

Statista. (2024). *Digital out-of-home (DOOH) advertising revenue worldwide from 2024 to 2029 (in billion U.S. dollars) [Graph]*. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/272951/global-digital-out-of-home-advertising-expenditure-since-2000/>.

CAPÍTULO 64

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS JUEGOS DE ROL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO LABORAL

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARIA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Como ya hemos tenido ocasión de poner de manifiesto con anterioridad en diversas publicaciones, los efectos positivos que se derivan de la incorporación de la gamificación en la Enseñanza Superior, van a permitir a los docentes -de las diferentes áreas de conocimiento- mejorar de forma sustancial sus modelos de enseñanza. Concretamente, y en lo que se refiere a los juegos de rol en las enseñanzas de las ciencias jurídicas, su introducción facilita el aprendizaje del estudiantado en la medida que se aborda con una metodología intrínseca que fomenta la participación, avanzando más allá de las metodologías tradicionales utilizadas en esta área de conocimiento -basadas principalmente en las clases magistrales y en el aprendizaje memorístico-, generando un ambiente de libertad y creatividad que potencia la búsqueda de soluciones adecuadas a los problemas jurídicos planteados en el aula.

En definitiva, los juegos de rol se desarrollan en base a las experiencias y actividades llevadas a cabo por el estudiantado en el propio contexto del aula, convirtiéndose ésta en un escenario donde los actores contribuyen a crear un ambiente seguro y de confianza.

(*) El presente capítulo se encuentra enmarcado en el Proyecto de Investigación e Innovación Docente y en el Grupo de Innovación Educativa que se indican:

PROYECTO DE INNOVA DOCENCIA - CURSO 2024-2025 (PID Nº 312): “LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS POR MEDIO DE PLATAFORMAS DE GAMIFICACIÓN”, aprobado por Resolución de 25 de junio de 2024, de la convocatoria de “Proyectos de Innova-Docencia” de la Universidad Complutense de Madrid.

GRUPO PERMANENTE DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (GPIE 22-178): “JUSTICIA RELACIONAL, SOSTENIBILIDAD Y DERECHOS HUMANOS”, aprobado por Resolución de 7 de marzo de 2023, de la convocatoria de “Innova 22” de la Universidad de Málaga.

(**) De igual forma, en el contenido de dicho capítulo se integran los resultados de la experiencia docente e investigadora llevada a cabo por el autor, durante el curso (2023/2024), formando parte de la comunicación que, con el mismo título, se ha presentado y defendido en el VI Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior, foro de debate e intercambio en el que se propicia la participación

de todas las áreas de conocimiento, facilitándose el intercambio de investigaciones relativas a la innovación educativa y mejora continua de la Educación Universitaria.

Cuestiones previas: estado del arte

La doble dimensión jurídica individual y colectiva sobre la que se sustenta el Derecho Laboral, junto al carácter eminentemente negocial, aportan al docente de esta área jurídica los presupuestos idóneos para introducir en su proyecto docente la incorporación de los juegos de rol.

Junto a ello, y en coherencia con la mejora de la calidad docente universitaria - que se propone como objetivo prioritario en el preámbulo de la recientemente aprobada Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU)-, hacemos referencia a reflexiones y experiencias docentes concretas canalizadas a través de juegos de rol que se han implementado en la enseñanza de diferentes asignaturas pertenecientes al área de conocimiento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Por lo tanto, y en relación a los motivos expuestos, podemos aseverar que la implementación de los juegos de rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestras asignaturas del área jurídico-laboral, ha contribuido de forma muy significativa al aumento de la asistencia y participación del estudiantado, lo que infiere una mejora sustancial en el proceso de aprendizaje de dicho alumnado.

Hipótesis de la investigación

Nuestra hipótesis de investigación se centra en constatar que la incorporación de los juegos de rol en diversas asignaturas del área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social han contribuido a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas.

De igual forma, pretendemos corroborar que la implementación referida de los juegos de rol mejora de manera significativa la evaluación continua del alumnado.

Nuestro estudio se ha contextualizado en los siguientes juegos de rol:

- Juego de rol. Simulación de un juicio laboral.
- Juego de rol. Proceso de negociación de un convenio colectivo.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Laboral de conformidad con la LOSU.

Objetivo específico

Incorporar los juegos de rol como prácticas docentes innovadoras en la enseñanza universitaria del Derecho Laboral con el fin de fortalecer el autoaprendizaje, la cooperación y la adquisición y desarrollo de habilidades profesionales.

MÉTODO

Participantes

Asignatura legislación laboral en el sector turístico

Descripción del alumnado del grupo clase de esta asignatura correspondiente al Grado de Turismo de la Facultad de Turismo de la Universidad de Málaga, del curso 2023/2024.

Son 36 matriculados (16 alumnas y 20 alumnos) con la siguiente distribución según tipo de matrícula y procedencia:

- Estudiantes de la Universidad de Málaga

o30 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que asisten regularmente a las clases.

o3 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que, debido a problemas de conciliación familiar o de otro tipo, han optado por hacer un seguimiento de la asignatura a través del Campus Virtual.

o3 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo parcial” o “deportistas profesionales o de alto nivel”, a los que se les reconoce “el derecho a un régimen de asistencia a clase de carácter flexible, que no afecte negativamente al proceso de evaluación del estudiante” (Artículo 4.1.c del Consejo de Gobierno de 21 de julio de 2011).

- Estudiantes provenientes de otras Universidades (Movilidad)

o3 estudiantes de movilidad nacional SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles). Estudiantes de otras universidades españolas matriculados en esta asignatura con garantías de reconocimiento académico y aprovechamiento de los estudios realizados en su universidad de origen.

o4 estudiantes de movilidad europea ERASMUS+ (Programa europeo de Intercambio de estudiantes entre distintas universidades europeas). Estudiantes de otras universidades europeas matriculados en esta asignatura.

o1 estudiante del Programa de intercambio KA-107 (países que no sean accesibles al programa ERASMUS+” que provienen de otras universidades no europeas y que se han matriculado en esta asignatura.

Asignatura legislación laboral en hotelería y restauración

Descripción del alumnado del grupo clase de esta asignatura correspondiente al Grado de Ciencias Gastronómicas y Gestión Hotelera de la Facultad de Turismo de la Universidad de Málaga, del curso 2023/2024.

Son 48 matriculados (31 alumnas y 17 alumnos) con la siguiente distribución según tipo de matrícula y procedencia:

- Estudiantes de la Universidad de Málaga

o41 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que asisten regularmente a las clases.

o3 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que, debido a problemas de conciliación familiar o de otro tipo, han optado por hacer un seguimiento de la asignatura a través del Campus Virtual.

o4 estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo parcial” o “deportistas profesionales o de alto nivel”, a los que se les reconoce “el derecho a un régimen de asistencia a clase de carácter flexible, que no afecte negativamente al proceso de evaluación del estudiante” (Artículo 4.1.c del Consejo de Gobierno de 21 de julio de 2011).

- Estudiantes provenientes de otras Universidades (Movilidad)

o5 estudiantes de movilidad nacional SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles). Estudiantes de otras universidades españolas matriculados en esta asignatura con garantías de reconocimiento académico y aprovechamiento de los estudios realizados en su universidad de origen.

o3 estudiantes de movilidad europea ERASMUS+ (Programa europeo de Intercambio de estudiantes entre distintas universidades europeas). Estudiantes de otras universidades europeas matriculados en esta asignatura.

o2 estudiante del Programa de intercambio KA-107 (países que no sean accesibles al programa ERASMUS+) que provienen de otras universidades no europeas y que se han matriculado en esta asignatura.

Descripción de las asignaturas

Legislación laboral en el sector turístico es una asignatura integrada en el plan de estudios del Grado de Turismo

- Se imparte en el 1º cuatrimestre de 4º curso.

•Su tipología es asignatura optativa, con una duración de 150 horas de dedicación por parte del estudiantado, 6 créditos.

• La legislación laboral en el sector turístico se convierte en un elemento determinante del desarrollo profesional del alumnado en general, y del sector turístico en particular, ya que mediante el sistema de enseñanza-aprendizaje diseñado, se hace posible el conocimiento del marco normativo regulador de las relaciones colectivas e individuales de trabajo, y de la protección jurídica de la seguridad y salud de las personas trabajadoras en el sector turístico. De ahí que esta asignatura es el complemento ideal de la formación del alumnado del Grado en Turismo.

- Competencias Específicas del Título.
- Comprender los principios del turismo: su dimensión espacial, social, cultural, política, laboral y económica.
- Convertir un problema empírico en un objeto de estudio y análisis y elaborar conclusiones.
- Comprender el marco legal que regula las actividades turísticas

Legislación laboral en hotelería y restauración es una asignatura integrada en el plan de estudios del Grado de Ciencias Gastronómicas y Gestión Hotelera

- Se imparte en el 2º semestre del 2º curso.
- Su tipología es asignatura de formación básica, con una duración de 150 horas de dedicación por parte del estudiantado, 6 créditos.

• La legislación laboral en el sector turístico se convierte en un elemento determinante del desarrollo profesional del alumnado en general, y del sector turístico en particular, ya que mediante el sistema de enseñanza-aprendizaje diseñado, se hace posible el conocimiento del marco normativo regulador de las relaciones colectivas e individuales de trabajo, y de la protección jurídica de la seguridad y salud de las personas trabajadoras en el sector turístico. De ahí que esta asignatura es el complemento ideal de la formación del alumnado del Grado en Turismo.

• Es aconsejable, aunque no imprescindible, que el alumnado haya adquirido conocimientos básicos de contenido jurídico, ya que ello le facilitará el aprendizaje de esta asignatura.

Procedimiento

Fases del planteamiento metodológico

- Elección del juicio o convenio colectivo

Se trata de dos propuestas prácticas con una especial relevancia en el proyecto docente de estas titulaciones. En ambas, el juego de rol se adapta perfectamente, en la medida que permite a los actores asumir diversos roles esenciales, por ejemplo: juzgador, defensor, actor, representante de las personas trabajadoras, etc. La elección de los diferentes temas se llevará a cabo por parte del docente.

- Asignación de roles

La asignación se ha realizado por dos vías diferentes: de una parte, y para la simulación del juicio, se ha llevado a cabo por sorteo; de otra, y en relación a la negociación del convenio colectivo, se ha utilizado una aplicación WIKI en el campus virtual, en la que el alumnado ha elegido libremente su equipo representando a la parte empresarial, o a la parte trabajadora.

- Desarrollo del juego

Con carácter previo al comienzo del curso, se diseñó un cronograma en el que se señalaban fechas concretas destinadas a desarrollar las actividades de los juegos de rol.

En dichas fechas, se han llevado a cabo los mismos, asistiendo el resto del alumnado a dichas sesiones, y anotando las cuestiones pertinentes para intervenir en un debate posterior.

- Discusión por parte del alumnado

Finalizadas las sesiones de los juegos de rol, se ha destinado una clase con la totalidad del alumnado, celebrándose un debate y una puesta en común sobre los distintos juegos de rol.

- Evaluación

Finalmente, dichas actividades -participación en los juegos de rol y participación en el debate grupal- se han integrado en el sistema de evaluación continua.

Tipos de juegos

- Juego de rol. Simulación de un juicio laboral.

- Juego de rol. Proceso de negociación de un convenio colectivo.

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

En línea coherente con los objetivos propuestos en el epígrafe primero, y habiéndose llevado a cabo la implementación de los juegos de rol durante el curso académico (2023/2024) en las asignaturas: “LEGISLACIÓN LABORAL EN EL SECTOR TURÍSTICO” y “LEGISLACIÓN LABORAL EN HOTELERÍA Y RESTAURACIÓN”; exponemos -a modo de síntesis- los siguientes resultados: (I) fortalecimiento del aprendizaje cooperativo; (II) potenciación del autoaprendizaje; (III) mejora en la adquisición de competencias y desarrollo de habilidades del alumnado en la aplicación práctica del Derecho Laboral; (IV) y mejora muy significativa en la evaluación continua implementada en estas dos asignaturas.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Relación de esta investigación con otras anteriores

Desde el marco teórico, se han seguido -entre otras- fundamentalmente las siguientes referencias

- Perafán, (2017). Juego de roles. Colección Métodos de Formación Jurídica Nº 6. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima (Perú).
- Espaliú (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. Revista de educación y derecho. Education and law review, Nº 15, Octubre 2016 – Marzo 2017, págs. 1-16.
- Santos (2016). La utilización en el aula de juegos de roles y análisis de casos concretos. Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria, Nº 10, págs. 1-12.
- Spada (2021). Técnicas para el desarrollo del role playing en remoto en Derecho Procesal. En La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal. Dir. Pocó i Junoy, J., Pérez Daudi, V., Navarro Villanueva, C. y Cerrato Guri, E. Editorial BOSCH: Barcelona, págs. 1-11.

Desde la relación interna de la asignatura con otras estrategias innovadoras docentes, se establece una línea progresiva y coherente con la siguiente que también se han ido implementando

- Ruiz (2023). La gamificación como estrategia docente en la enseñanza universitaria del derecho laboral en titulaciones no jurídicas. Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior / coord. por África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, María del Mar Molero Jurado, José Jesús Gázquez Linares, María del Carmen Pérez Fuentes, págs. 631-644.

Novedades que su implementación reporta

Nuestras prácticas docentes basadas en la incorporación de los juegos de rol en la enseñanza universitaria del Derecho Laboral nos permiten constatar que dichas prácticas han contribuido a la mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas pertenecientes a esta área de conocimiento.

También podemos aseverar que dicha implementación se manifiesta como prácticas docentes de innovación educativa útiles y eficaces.

REFERENCIAS

Espaliú, C. (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 15, 1-16.

Flores, P.J. (2021). *El juego de roles y el desarrollo de destrezas legales en los alumnos del curso derecho de consumo de la facultad de derecho*. Universidad de San Martín de Porres (USMP): Lima (Perú).

García, C. (2022). Los juegos de rol como actualización de la docencia para el entorno digital. En *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital* (pp. 47-54). Universidad de Valencia: Valencia.

Hernández, L. (Coord.). (2022). *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»*. Ediciones Complutense.

Moreno, L. (2022). Aprender jugando: la gamificación en la docencia del Derecho. En D. Carabantes, R. de la Fuente, A. Fernández-Pampillón, J.J. Gómez, J.A. Infante, J.A. López, y M.J. Salamanca (Coords.), *Jornada "Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM"* (pp. 153-163). Luis Hernández Yáñez (Dir.). Universidad Complutense de Madrid.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. OECD Learning Compass 2030 Concept Notes*. OECD.

Perafán, B. (2017). *Juego de roles*. Colección Métodos de Formación Jurídica N.º 6. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Primera edición. Ediciones Nova Print S.A.C. Lima, Perú.

Ruiz, J.L. (2023). La gamificación como estrategia docente en la enseñanza universitaria del derecho laboral en titulaciones no jurídicas. En Á. Martos, M.D.M. Simón, M.D.M. Molero, J.J. Gázquez, y M.D.C. Pérez (Coords.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 631-644).

Sáenz, E., Gamarra, Y., y Garrido, C. (2012). La utilización del método Simulated Society en las ciencias jurídicas: una propuesta coordinada de aplicación entre áreas de conocimiento. Universidad de Valladolid: Valladolid, 1087-1095.

Santos, J.E. (2016). La utilización en el aula de juegos de roles y análisis de casos concretos. *Docencia y Derecho: Revista para la docencia jurídica universitaria*, 10, 1-12.

Spada, A. (2021). Técnicas para el desarrollo del role playing en remoto en Derecho Procesal. En J. Pocó, V. Pérez, C. Navarro, y E. Cerrato (Dirs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 1-11). Editorial BOSCH: Barcelona.

CAPÍTULO 65

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS DE MEJORA EN EL PRIMER CURSO DEL GRADO EN DERECHO

MARÍA FERNÁNDEZ-ARROJO
Universitat Internacional de Catalunya

INTRODUCCIÓN

Presentación del proyecto de innovación docente

Este capítulo forma parte de un proyecto de innovación docente que se llevó a cabo en el curso de primero del grado en Derecho de la UIC Barcelona.

En los últimos años, existe entre los profesores de la Facultad una preocupación por las carencias que presentan los alumnos que llegan del bachillerato. Estas carencias se manifiestan principalmente en forma de falta de concentración para leer textos extensos, unida a una cierta tendencia a la procrastinación cuando deben realizar trabajos que requieren este tipo de lecturas; también se observan dificultades para comprender textos complejos pero adaptados a su nivel. A esto se une una pobreza del lenguaje que se pone de manifiesto tanto en la comunicación oral como escrita.

Por otro lado, las nuevas tecnologías han inundado las aulas y las pantallas se han convertido en compañeras inseparables de los alumnos en su aprendizaje. Sin embargo, hay estudios que muestran que el uso prolongado de pantallas por parte de los alumnos puede tener diversas consecuencias negativas en el aula que pueden afectar al proceso de aprendizaje y al entorno educativo. Entre estas consecuencias negativas se encuentran la distracción y falta de atención, el aumento de la prevalencia del TDAH, la reducción de la creatividad, la comprensión lectora y de la memoria, la intolerancia a la frustración, la disminución de la cultura del esfuerzo o la menor interacción social y falta de habilidades sociales, entre otras. Y, en cualquier caso, ya casi olvidada la pandemia, en la que el uso de las TIC se impuso en la docencia por sorpresa, es necesaria una reflexión racional sobre los aspectos de la virtualidad que pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo del Derecho.

A estas consideraciones se añade una tercera, y es que los estudios de Derecho tienen un fuerte componente social y humanístico que exige un dominio del lenguaje quizá no tan trascendente en otras ciencias de cariz más científico-tecnológico, como la ingeniería o la arquitectura. No en vano la herramienta del jurista son las palabras.

Frente a esta situación, se decidió, por parte del claustro de profesores de primer curso del grado, reflexionar sobre las medidas que se podían tomar para mejorar la

deriva de la docencia en este nuevo escenario. Se partió de la premisa de que, aunque los alumnos han variado su manera de enfrentarse al aprendizaje, la ciencia jurídica no ha cambiado tanto, al menos en lo que se refiere a sus fundamentos y estructuras y a su herramienta, la palabra. Es decir, hoy como ayer, la práctica jurídica sigue siendo un conjunto de actividades llevadas a cabo por el jurista para ajustar la realidad social a los dictados de las normas jurídicas. El graduado en Derecho ha de haber adquirido las competencias necesarias para poder conocer las normas y para relacionarlas con las realidades concretas. Las normas para el jurista son un *prius*, en el sentido de que asumen el carácter de factor determinante; y, ya sea una simple o compleja respuesta a una consulta jurídica, una demanda, un dictamen, una sentencia o decisión de un caso, es el resultado final. Es decir, los estudios de grado están orientados a enseñar una ciencia, con su lenguaje y con sus instituciones, y unas técnicas, para aplicar esa ciencia a la realidad. Lo primero es la adquisición del conocimiento y luego viene su aplicación práctica.

Tampoco ha cambiado la herramienta del jurista, la palabra. Se da la circunstancia, que para el jurista la palabra es lo que para el técnico de laboratorio la probeta o el vaso de precipitados. Los juristas estudian normas en cualquiera de sus formas; y las normas ni están compuestas de oxígeno e hidrógeno, ni son un conjunto de células, sino que se expresan a través del lenguaje. Por ello, para dominar las normas, para dominar el Derecho o la ciencia jurídica, es preciso dominar el lenguaje en su manifestación tanto oral como escrita.

Estas premisas nos llevaron a repensar y redefinir una serie de objetivos pedagógicos alineados con los rasgos propios de la docencia en la Facultad de Derecho de la Universitat Internacional de Catalunya. Se trata de unos objetivos transversales que se pueden trabajar de forma conjunta y coordinada en varias o todas las asignaturas. En nuestro caso se diseñó una estrategia que implicaba la colaboración de los profesores de prácticamente todas las asignaturas de primer curso. Se formularon una serie de actividades formativas para distribuir las entre las asignaturas y se incorporaron a la evaluación. De esa manera se trabajan los objetivos y los alumnos están motivados para alcanzarlos.

En definitiva, en este capítulo se mostrarán los rasgos propios de la docencia de la Facultad de Derecho de la UIC Barcelona. Se describirán los objetivos pedagógicos del proyecto pensados para primer curso de grado; y se terminará con una descripción general de las actividades que se diseñaron para su consecución, así como la medida que se ha adoptado con el mismo fin.

MÉTODO

Cualitativo

Este capítulo forma parte del proyecto de innovación docente INTIME que fue financiado por la Fundación Puig. El planteamiento del proyecto fue objeto de un seminario en el que participaron sus integrantes y otros investigadores, todos ellos participantes del Grup de Recerca Emergent drets Agenda 2030 i recuperación sostenible a Catalunya (RESCAT 2030).

RESULTADOS

Rasgos propios de la docencia en la facultad de derecho de la universitat internacional de catalunya

El proyecto se diseñó específicamente para la docencia del primer curso de grado de la Facultad de Derecho de la UIC Barcelona. Por ello era preciso partir de los rasgos que caracterizan la docencia en UIC Barcelona en general y los que caracterizan los estudios de grado de la Facultad en particular.

Son rasgos propios de la docencia en la Universitat Internacional de Catalunya, la personalización del aprendizaje y la mentoría o asesoramiento personal, que cada facultad asume en el ámbito de sus enseñanzas.

Junto a estos rasgos que definen la docencia de la UIC en general, la Facultad de Derecho aporta otro propio y adaptado a unos estudios con un fuerte componente social y humanístico y a una fisonomía específica como es la de la ciencia jurídica. Así, la Facultad muestra una marcada orientación a la profesionalización de los estudios.

Los tres se configuran como pilares de la enseñanza del grado en Derecho.

La atención personalizada implica que los alumnos son conocidos por su nombre y que los profesores están disponibles para atender a sus dudas y consultas, bien en clase, después de clase o en el despacho. En este sentido, existe una norma no escrita de contestar a los correos de los alumnos siempre y en tiempo oportuno.

Se promueve una actitud proactiva que refuerce la confianza en que los profesores de la Facultad están presentes para acompañar a los alumnos en su aprendizaje sin caer en el paternalismo. Se trata de un acompañamiento focalizado en lo académico y vertebrado alrededor de tres ejes a partir de los que se trabaja. El primero es que nuestros alumnos son sujetos plenamente capaces y responsables; el segundo, es que el aprendizaje es costoso, requiere de un esfuerzo. Y el tercero es que ese esfuerzo no es sólo académico, sino que inevitablemente engloba a toda la persona.

Con independencia de esa atención personalizada general propia de UIC Barcelona, está el asesoramiento personal o mentoría. Este servicio “promueve que el estudiantado se conozca, reflexione y adquiera el hábito de hacer planes de acción para el desarrollo de competencias personales y profesionales con la ayuda de un

mentor” . Esta labor es ejercida por un mentor que se asigna a cada estudiante a principio de curso. El mentor puede ser un profesor de la Universidad o un profesional externo. La mentoría tiene como objetivos: “Establecer un vínculo de acompañamiento con el alumnado, mediante reuniones individuales y grupales; acompañar a los estudiantes en el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes personales y sociales; recomendar al alumnado actividades, material de estudio u otros aspectos relacionados con la vida universitaria; orientar al alumnado en el itinerario durante toda su etapa en UIC Barcelona y ofrecerles consejo, ya sean propios o derivándolos a servicios internos especializados” .

En tercer lugar, la Facultad ha optado por dar una orientación muy práctica al grado sin olvidar la importancia que tiene en el estudio del Derecho la base teórica. La orientación a la profesionalización de los estudios se aborda a través de dos estrategias: de un lado, la búsqueda de un equilibrio en el claustro docente entre los profesores académicos y aquellos otros que ejercen la profesión, a saber, abogados, notarios, registradores, jueces o fiscales entre otros. En cualquier caso, estos últimos deben tener un perfil profesional, pero con cierta vocación a la enseñanza.

Por otro lado, en cada asignatura se combina la teoría con su aplicación a través de clases basadas en el método del caso, la impartición de seminarios para la resolución de casos prácticos y el uso de la sala de vistas para simulacros de juicios.

Este modelo de enseñanza requiere un nivel avanzado en competencias como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, así como en la capacidad analítica y de abstracción, indispensables para aplicar los conocimientos teóricos a los casos prácticos.

Objetivos pedagógicos

En los últimos años los profesores de primer curso de la Facultad de Derecho de UIC Barcelona han repensado los objetivos pedagógicos de una forma más pausada al tomar conciencia de que los alumnos ya no se enfrentan al aprendizaje de la misma manera que hace un tiempo. No se ha hecho un estudio profundo de las causas, sino que el trabajo se ha basado en las observaciones de los docentes en el aula, en los estudios que ponen de manifiesto el impacto de las TIC en las competencias necesarias para el aprendizaje y la tendencia que se observa en las políticas educativas . Así, se ha observado que poco a poco, y especialmente después del COVID, las TIC han ido copando grandes espacios de la docencia. Sin prejuzgar sobre la bondad o no de este hecho, inevitable, en cualquier caso, se ha detectado que el abuso en el uso de pantallas en el aula, y por ende en el aprendizaje, propicia una serie de actitudes o conductas que no facilitan la adquisición de las habilidades necesarias para ser un buen jurista.

Por ello, antes de definir los objetivos pedagógicos, se procedió a detectar las actitudes negativas derivadas del abuso de las TIC en el aula y en el aprendizaje en general. A continuación, se reflexionó sobre los inconvenientes que supone el hecho que las TIC sean una herramienta necesaria y al mismo tiempo un obstáculo para la pedagogía en el aula y para el desarrollo de las competencias fundamentales de los estudios de grado en la UIC. Y sólo en tercer lugar, se definieron unos objetivos pedagógicos de carácter transversal.

Las conductas detectadas, fruto de la puesta en común de la experiencia en el aula de los profesores de primer curso, son las siguientes:

a) Mal uso de las pantallas en las clases que deriva en una falta de atención: Se ha observado que no es infrecuente que los alumnos usen el ordenador en clase para propósitos desviados del aprendizaje. Por ejemplo, durante las horas de clase se compra, se juega, se ve deporte, se planifican viajes, y todo online. También es muy normal que el whatsapp esté activo. Son frecuentes las distracciones con el móvil.

b) Cuando esto es así, las pantallas se convierten en una barrera para la comunicación alumno-profesor. Esta comunicación se ha de dar necesariamente para que la docencia presencial sea eficaz.

c) Desde el punto de vista de las prácticas tradicionales -hacer un caso práctico en casa, comentar un texto, resumir una sentencia-, el uso de las TIC, en la medida en que facilitan el plagio o la copia, o hacen el trabajo por nosotros a través de la IA, son un obstáculo real para la adquisición de competencias como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y las capacidades de análisis y abstracción.

d) Consecuencia de lo expuesto anteriormente se produce, en algunos casos, falta de conciencia de que el aprendizaje es una labor costosa que requiere esfuerzo.

e) Se tiende a la simplificación de los contenidos. Se observa, por ejemplo, que hay una tendencia a estudiar de acuerdo con esquemas o mapas conceptuales muy básicos; se huye de la complejidad y de los pensamientos muy elaborados; se estudia por powerpoints o por apuntes con ideas muy elementales.

Los inconvenientes que se generan para el aprendizaje de la ciencia jurídica por el uso de pantallas por parte de los alumnos en el aula están en estrecha relación con las conductas y actitudes descritas. Aunque se sabe que no derivan en su totalidad del uso de las TIC -hay carencias que vienen de la educación secundaria y de bachillerato-, y que no todos los alumnos caen en las actitudes descritas ante, es indudable que las pantallas individuales en el aula tienen un impacto negativo. Los inconvenientes consensuados que presentan son los siguientes:

a) Falta de capacidad de concentración en tareas de carácter abstracto y/o memorístico: leer comprensivamente textos jurídicos; atender a las explicaciones sobre aspectos complejos de las realidades jurídicas; realizar casos prácticos, es decir,

aplicar la teoría a la vida real; memorizar determinadas normas que constituyen el eje de un sistema, etc.

b) Carencias importantes en la comprensión lectora, en la expresión oral y en la escrita.

c) Falta de capacidad de abstracción y de capacidad analítica. Si no se lee y se comprende lo leído hasta el punto de saber explicarlo de forma escrita u oral, es difícil abstraer y analizar con rigor.

d) Tendencia a la simplificación de los conceptos vaciándolos de contenido o tergiversando su significado. Porque una cosa es hacer el esfuerzo de convertir en fácil lo difícil y otra cambiar el significado de lo difícil por otro que, por demasiado simple, es diferente.

e) Dificultad para la planificación y gestión del tiempo dedicado al estudio.

f) Reducción de su capacidad para la reflexión, habilidad esta que, en ciertos estudios, sobre todo en aquellos con un alto componente social y humanístico como es el caso de los estudios jurídicos, resulta esencial para su desarrollo como personas y, por tanto, también profesional.

g) Una tendencia a la procrastinación o lo que es lo mismo una tendencia a posponer deliberadamente tareas importantes pendientes, a pesar de tener la oportunidad de llevarlas a cabo (se tiene el tiempo y la ocasión).

Ahora bien, como se dijo en la introducción, aunque los estudiantes han cambiado su forma de aprender, la ciencia jurídica mantiene sus fundamentos y estructuras, basándose en el uso de la palabra. La práctica jurídica sigue siendo el ajuste de la realidad social a las normas, y el graduado en Derecho debe adquirir competencias para conocer y aplicar esas normas a situaciones concretas. El dominio del lenguaje, tanto oral como escrito, sigue siendo fundamental, ya que es la principal herramienta del jurista para interpretar y aplicar el Derecho.

En consecuencia, nuestros objetivos pedagógicos para el primer curso de Derecho están enfocados a que nuestros alumnos dominen el lenguaje. Se trabajan transversalmente en casi todas las asignaturas y de forma coordinada. Son:

a) La comprensión lectora, en cuanto capacidad de entender y dar sentido a lo que se lee. Va más allá de la simple decodificación de palabras, ya que implica la habilidad de interpretar, analizar y relacionar la información presentada en el texto con conocimientos previos. También incluye la capacidad de identificar las ideas principales, hacer inferencias y establecer conexiones lógicas.

b) Desarrollo de las competencias de expresión oral y escrita. Las competencias de expresión oral y escrita son fundamentales en el desarrollo de habilidades comunicativas en diversos contextos. Ambas competencias se refieren a la capacidad de transmitir ideas, opiniones e información de manera clara y efectiva, coherente y

adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos, tanto a través del habla como de la escritura.

La competencia de expresión oral implica la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva, coherente y adecuada en diferentes situaciones, ajustando el lenguaje al contexto y al público. La expresión oral abarca tanto la fluidez como la capacidad de estructurar ideas de forma lógica, así como la habilidad para interpretar y reaccionar a las respuestas de los oyentes.

La expresión escrita es una destreza lingüística que se refiere a la habilidad de organizar y comunicar ideas de manera estructurada y coherente a través de la escritura. Esta competencia implica el dominio de la gramática, la sintaxis, el vocabulario y la capacidad de adaptar el estilo al propósito comunicativo. La expresión escrita es una herramienta clave para estructurar el pensamiento y comunicar ideas de manera precisa y efectiva.

c) Ejercicios de memoria. Tienen como fin poder elaborar pensamientos complejos y argumentar la defensa de posiciones jurídicas.

Fruto de esas reflexiones se adoptaron varias medidas de innovación docente. Este capítulo se focaliza en dos de ellas: el diseño de una serie de actividades formativas que se distribuyen de forma coordinada en varias asignaturas y dirigidas al desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el ejercicio de la memoria (sobre la base de que se ha comprendido lo que se memoriza). Todas estas actividades se evalúan junto con la adquisición de los conocimientos propios de la asignatura. En segundo lugar, se adoptó por unanimidad de los profesores de primer curso la decisión de prohibir el uso de pantallas en aquellas clases en las que no son absolutamente necesarias. Estas consideraciones se comentan en el siguiente apartado.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La evaluación y la prohibición del uso de pantallas en el primer curso del grado

Para trabajar eficazmente los objetivos de aprendizaje, es fundamental planificar actividades formativas que estén directamente orientadas hacia su consecución. Además, es esencial incluir estos objetivos dentro de los criterios de evaluación para que el proceso formativo sea coherente y relevante. Los objetivos de aprendizaje, en este caso, están diseñados para evaluar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades fundamentales, como la comprensión lectora, la capacidad de comunicar de manera efectiva, la redacción clara y estructurada, así como el fortalecimiento de la memoria. Este enfoque holístico se refleja en una variedad de métodos de evaluación.

Como se ha señalado, se elaboró una estrategia basada en la distribución coordinada y equilibrada de todas estas actividades entre las distintas asignaturas de

primer curso de grado. La participación de la mayor parte de los profesores en el Proyecto RESCAT 2030 facilitó la precisa connivencia de todos los profesores implicados.

Estas actividades y su evaluación son las siguientes:

Uno de los métodos utilizados para evaluar a los estudiantes es la lectura de textos o libros jurídicos. En estos casos, se valora su capacidad de síntesis a través de exposiciones orales o escritas, en las que deben demostrar no solo que han comprendido el contenido, sino que también pueden transmitirlo de forma clara y coherente. Este tipo de actividad fomenta el desarrollo de habilidades tanto en la comprensión lectora como en la comunicación efectiva, pilares esenciales en la formación jurídica.

Otra actividad formativa valiosa es la asistencia a conferencias de formación continua, en las cuales se invita a los alumnos a tomar notas durante la ponencia y luego elaborar una síntesis de lo escuchado. Este ejercicio no solo refuerza la capacidad de escucha activa y de toma de apuntes, sino que también impulsa la destreza de sintetizar información y redactarla de manera estructurada. La participación en conferencias también permite a los estudiantes mantenerse al día con los debates más recientes en el ámbito jurídico.

Uno de los ejercicios más específicos de la formación es el denominado "memorándum", donde los alumnos deben memorizar una serie de artículos legales seleccionados estratégicamente, y luego son examinados oralmente sobre ellos. Aunque a primera vista podría parecer un ejercicio meramente memorístico, en realidad va más allá, ya que los estudiantes deben entender las definiciones y los requisitos legales que están memorizando, los cuales están estrechamente vinculados con los contenidos esenciales de la asignatura. Este ejercicio no solo mejora la memoria de los alumnos, sino que también fortalece su capacidad de expresión oral, su comprensión lectora y les ayuda a gestionar la presión de los exámenes orales.

En los estudios de Derecho de UIC Barcelona se procura que en cada curso haya alguna asignatura cuyo examen final sea oral. Con ello se fomenta la capacidad de comunicación verbal, permitiendo al estudiante demostrar su dominio del tema en tiempo real. Además, desarrollan habilidades como la expresión clara, la gestión del estrés y el pensamiento crítico, al requerir respuestas inmediatas y bien estructuradas.

Asimismo, se incluye la lectura de sentencias jurídicas, textos que suelen ser complejos tanto en su redacción como en su estructura. Los estudiantes deben analizar estos textos, extrayendo los hechos relevantes y las líneas principales de argumentación del fallo. Este tipo de ejercicio les ayuda a calibrar la concentración que precisan para comprender lo que leen. Además, desarrollan un pensamiento analítico y crítico, habilidades indispensables para su futura práctica profesional.

Otra metodología implementada en algunas clases es el uso de la mayéutica, una técnica basada en el diálogo, en la que el docente guía al estudiante mediante preguntas, ayudándole a descubrir respuestas por sí mismo. Esta técnica fomenta el pensamiento crítico y estimula la participación activa de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y, sobre todo, desarrollan su capacidad de expresarse oralmente.

Finalmente, algunos trabajos prácticos deben ser realizados a mano, con la posterior obligación de subir una foto al Moodle. Este tipo de tarea tiene un enfoque tanto en la revisión de la práctica manual de redacción como en el desarrollo de habilidades tecnológicas, al estar integradas en una plataforma de aprendizaje digital.

En resumen, la evaluación dentro de este marco formativo es variada y equilibrada, centrándose no solo en la adquisición de conocimientos teóricos, sino también en el desarrollo de competencias prácticas y habilidades transversales, esenciales para el ejercicio profesional.

Como se ha dicho antes, para favorecer el cumplimiento de los objetivos se tomaron medidas dirigidas a impedir el uso abusivo de pantallas en el contexto de las clases. En este sentido se prohibió a los alumnos el uso de pantallas en clase en las asignaturas implicadas en el Proyecto. De momento no tenemos datos fiables para demostrar el impacto de esta medida, más allá de la constatación por observación de los profesores en el aula de que los estudiantes están menos dispersos. Por otro lado, alumnos de cursos superiores nos han solicitado expresamente que la implementemos en sus asignaturas. Ellos mismos reconocen que, con carácter general, las pantallas en clase tienen un gran poder de distracción.

En resumen, el estudio realizado en la Facultad de Derecho de UIC Barcelona ha permitido identificar una serie de carencias en los estudiantes, especialmente en aquellos de primer curso. Estas dificultades, que incluyen problemas de concentración, uso inadecuado de dispositivos móviles, baja comprensión lectora y una deficiente capacidad de expresión escrita, son áreas clave que deben ser abordadas para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Los objetivos pedagógicos adoptados, el diseño de la estrategia para su consecución y la decisión de restringir el uso de pantallas individuales en el aula son los ejes de este proyecto de innovación docente para paliar las citadas carencias.

REFERENCIAS

ABC. (n.d.). Educación quiere prohibir el móvil en primaria durante el horario de clase. Consultado el 24 de octubre de 2024. Recuperado de <https://www.abc.es/sociedad/educacion-quiere-prohibir-movil-primaria-horario-clase-20231213192925-nt.html>

Andrade Benavides, L. (2020). *Comprensión lectora en el contexto universitario*. Consultado el 22 de octubre de 2024. Recuperado de <https://educacion.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/05/Comprensio%CC%81n-lectora-en-el-contexto-universitario.pdf>

Centro Virtual Cervantes. (n.d.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 22 de octubre de 2024. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescriba.htm

Diez Picazo, L., y Gullón, A. (2016). *Sistema de Derecho Civil, Parte General del Derecho Civil y Personas Jurídicas* (Vol. I, 13ª edición). Tecnos.

Dubreu-Béclin, A. (2018). Exposition aux écrans et croissance psychique. *L'évolution psychiatrique*, 83(3). Consultado el 18 de octubre de 2024. Recuperado de doi:10.1016/j.evopsy.2018.05.002

La Razón. (n.d.). Estas son las comunidades autónomas donde está prohibido usar pantallas en clase. Consultado el 24 de octubre de 2024. Recuperado de https://www.larazon.es/sociedad/estas-son-comunidades-autonomas-esta-prohibido-usar-pantallas-clase_2024091466e55518b3741e0001e56193.html

Orler, J. (2021). *Entre la pantalla y el aula. Desafíos próximos para la enseñanza del derecho*. Conferencia impartida en el marco del V Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho (La Plata, noviembre de 2021). Consultado el 22 de octubre de 2024. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146140>

Pantallas Amigas. (n.d.). Regulación del uso del móvil en el entorno escolar en las comunidades autónomas. Consultado el 24 de octubre de 2024. Recuperado de <https://www.pantallasamigas.net/regulacion-uso-movil-entorno-escolar-comunidades-autonomas/>

Patterson, R. W., y Patterson, R. M. (2017). Computers and productivity: Evidence from laptop use in the college classroom. *Economics of Education Review*, 57, 66-79.

Pereda, G. (2022). *La facultad de Derecho a través de una pantalla: El impacto de la tecnología en el ideal universitario*. Consultado el 24 de octubre de 2024. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17471>

Servicio de mentoría en la universidad. (n.d.). Universidad Internacional de Cataluña. Consultado el 24 de octubre de 2024. Recuperado de <https://www.uic.es/es/universidad/servicios/el-servicio-de-mentor-ia-en-la-universidad>

Ventana Abierta. (n.d.). *Impacto de la exposición a las pantallas en los alumnos*. Consultado el 24 de octubre de 2024. Recuperado de <https://revistaventanaabierta.es/impacto-de-la-exposicion-a-las-pantallas-en-los-alumnos/>

CAPÍTULO 66

ACTIVIDADES TRANSFORMADORAS: ADQUIRIR COMPETENCIAS INTERPERSONALES A TRAVÉS DEL TRABAJO SOCIAL

BELÉN ZÁRATE RIVERO
Universitat Internacional de Catalunya

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge a partir de la inquietud manifestada por una parte del profesorado de la Facultad de Derecho de la UIC Barcelona ante las transformaciones en los procesos de aprendizaje, derivadas del uso masivo de pantallas y herramientas digitales en el ámbito universitario. Estos cambios, según señalan diversos estudios en neurociencia, están reconfigurando los mecanismos cerebrales de los estudiantes, favoreciendo un tipo de conocimiento más superficial y fragmentado. En respuesta a esta situación, el equipo investigador presentó un proyecto de innovación docente en el marco de un concurso organizado por el Aula Puig de Innovación Docente de nuestra universidad. El objetivo de este proyecto fue explorar y probar diversas estrategias pedagógicas y actividades diseñadas para mejorar la organización del estudio, fomentar una comprensión más profunda de los conceptos y promover un desarrollo competencial más reforzado en los estudiantes.

Una de estas estrategias es la que se analiza en concreto en este trabajo que analiza cómo la acción solidaria, integrada en el currículo universitario, puede potenciar el desarrollo de competencias interpersonales y, al mismo tiempo, fomentar una cultura de compromiso social que contribuye a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de su entorno.

MÉTODO

La investigación llevada a cabo empleó un enfoque cualitativo y de diseño-acción, orientado a evaluar el impacto de las actividades solidarias en el desarrollo de competencias interpersonales en los estudiantes universitarios. En primer lugar, se implementó un proyecto piloto en el que los estudiantes participaron de manera obligatoria en actividades de voluntariado, realizando un mínimo de 30 horas de trabajo social dentro de asignaturas específicas del grado. La metodología de recolección de datos incluyó la observación directa del desempeño de los estudiantes, la evaluación de las entidades a través de rúbricas simplificadas, y la elaboración de diarios reflexivos por parte de los propios estudiantes, en los que documentaron sus experiencias, emociones y aprendizajes durante su participación. Estas herramientas permitieron una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa del proceso de

adquisición de competencias, enfocándose en el desarrollo de habilidades interpersonales. Además, se incluyó una valoración final a través de encuestas de satisfacción y entrevistas con los participantes, lo que permitió obtener una visión integral sobre la efectividad de la metodología y su capacidad para generar un cambio significativo en la formación de los estudiantes.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación indican que la implementación de las nuevas estrategias pedagógicas en la Facultad de Derecho tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo de competencias interpersonales en los estudiantes universitarios. Los participantes demostraron un notable avance en habilidades clave como la empatía, la responsabilidad social y el compromiso, evidenciado tanto en las evaluaciones realizadas por las entidades colaboradoras a través de rúbricas, como en los diarios reflexivos elaborados por los propios estudiantes, los cuales documentaron un proceso de crecimiento personal y profesional. A pesar de las dificultades iniciales asociadas a la resistencia del profesorado y los retos logísticos de integración del voluntariado en el currículo académico, el proyecto demostró ser efectivo en su capacidad para generar un aprendizaje transformador. Más de un 80% de los estudiantes manifestaron su deseo de continuar con actividades solidarias tras finalizar el proyecto, lo que refleja el impacto duradero de esta experiencia. Además, la colaboración entre la universidad y las ONGs resultó ser fundamental para proporcionar una formación integral a los estudiantes, contribuyendo a la consolidación de un perfil profesional con un fuerte sentido de responsabilidad social. El análisis también reveló que más allá del uso de las pantallas los estudiantes pueden trabajar el compromiso, la organización del tiempo y una mayor profundización del conocimiento a través de la reflexión.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior supuso una oportunidad de crear otros elementos formativos, otros modos de hacer docencia universitaria, que pudieran enriquecer el perfil de profesional que salía habitualmente de las aulas universitarias. Los empleadores venían demandando la preparación de los en algunas competencias, sobre todo de desarrollo personal e interpersonal que asegurasen un cierto nivel de madurez y crecimiento personal.

Pero trabajar unas competencias de desarrollo interpersonal tales como el compromiso, la responsabilidad o la capacidad de tomar decisiones con implicaciones éticas, es algo que sobrepasa el ámbito de la enseñanza habitual en las aulas universitarias. Por eso, se hizo un esfuerzo por encontrar nuevas metodologías que

permitieran que todas estas competencias pudieran ser fruto directo de un aprendizaje en el aula.

Nos propusimos intentarlo con otras actividades docentes como las simulaciones o los casos en las clases prácticas que podían acercar a los estudiantes a situaciones próximas a aquellas en las que tendrían que poner a prueba sus capacidades y en las que podrían adquirir estas competencias. Pero después de algunos intentos comprobamos que estas clases prácticas tampoco eran tan efectivas como deseábamos.

Las competencias que figuran en nuestras memorias de grado se decidieron teniendo en cuenta, los listados de competencias más relevantes provenientes de los Estados Unidos porque allí esta forma integral de entender el aprendizaje estaba mucho más desarrollada. Por tanto, se asumieron las principales competencias de desarrollo personal traducidas en el lenguaje de las Goals (Joint Committee, 1981) que ya contaban con sistemas de evaluación fiables y conocidos.

De las seis grandes categorías definidas por Joint Committee, que fueron ampliamente estudiadas en todo el proceso de definición del Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias pertenecientes a las dos últimas categorías nos parecieron las más relevantes para el tipo de formación que buscábamos.

- I. Higher Order Thinking Skill.
- II. Basic Academic Success Skills.
- III. Discipline-Specific Knowledge and Skills.
- IV. Liberal Arts and Academic Value.
- V. Work and Career preparation.
- VI. Personal Development.

Las competencias determinadas que seleccionamos de estas dos categorías las fuimos traduciendo en los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Desarrollar su compromiso con valores personales e institucionales. Selfcommitment.

Objetivo 2: Desarrollar su capacidad para hacer elecciones éticamente fundamentadas. Ethics.

Objetivo 3: Cultivar su sentido de la responsabilidad sobre sus propias conductas y comportamientos. Responsibility.

Objetivo 4: Desarrollar su capacidad para pensar por sí mismo. Autonomy.

Objetivo 5: Mejorar su habilidad para comunicarse, con especial énfasis en la escucha. Communication/Listening Skill.

Objetivo 6: Mejorar sus capacidades para organizarse y usar el tiempo de forma efectiva. Effectiveness.

Objetivo 7: Desarrollar su compromiso para ejercitar sus derechos y responsabilidades como ciudadano, contribuyendo activa y voluntariamente a la mejora social, económica y ambiental. Socialy Responsible Person.

Por tanto, la reflexión que se inició al comienzo del Espacio Europeo de Educación superior, que nos llevó a hacer el paso de las licenciaturas a los grados, nos permitió fijar como parte esencial de la formación de nuestros estudiantes, una serie de competencias que se convirtieron en objetivos fundamentales a trabajar para lograr una formación más integral de nuestro alumnado.

Adquisición de competencias interpersonales en la Universidad

Con la concreción de las competencias que queríamos trabajar en las personas en el periodo universitario para lograr un desarrollo más alto al final de sus estudios en nuestra Universidad, no habíamos hecho nada más que empezar un proceso que no resultó sencillo. Las principales dificultades fueron las siguientes:

I. Identificar metodologías y actividades de aprendizaje que facilitaran trabajar estas competencias.

II. Preparar al profesorado para ser capaz de enseñar algo que le era ajeno hasta ahora: competencias y habilidades.

III. Aprender a evaluar el punto de partida de cada alumno en la competencia a desarrollar.

IV. Aprender a evaluar el desempeño y adquisición de la competencia.

Y todo esto sin dejar de aportar a nuestros estudiantes los mismos conocimientos que tradicionalmente aprendían en la licenciatura, e incluso mejorando la eficacia en su adquisición.

En un primer momento, comenzamos a trabajar todas estas competencias a través de los casos prácticos, de simulaciones y de alguna otra metodología como la del análisis de la realidad (ver, juzgar, actuar).

Encontramos cierta oposición del profesorado a utilizar otras metodologías más novedosas que suponían más tiempo de preparación y no garantizaban siempre el aprendizaje de los abultados contenidos de las materias de estudio, sobre todo en las titulaciones clásicas. Romper las dinámicas docentes del profesorado en titulaciones clásicas, no ha sido posible en algunos casos.

El aprendizaje y adquisición de competencias necesita de instrumentos que permitan medir de manera objetiva cuál es el punto de partida en cada estudiante para poder valorar posteriormente el nivel de su adquisición. Esto supuso aprender a trabajar las rúbricas que desde hace años se desarrollan en sistemas educativos norteamericanos (Escriven, 1994).

De la misma manera estudiamos el mejor modo de hacer el seguimiento del desempeño de cada competencia y de evaluar el nivel de adquisición alcanzado. La

novedad para un profesorado que seguía con sus tradicionales métodos de evaluación centrados en el conocimiento supuso un reto mayor de lo esperado.

Todas estas dificultades no frenaron la decisión de lograr trabajar las competencias interpersonales como parte de la formación integral universitaria.

Las potencialidades de la acción social en la formación integral

Habíamos podido observar que muchos de los estudiantes que participaban activamente en las actividades solidarias o en otras actividades de colaboración en la Universidad, adquirían y desarrollaban competencias interpersonales que terminaban produciendo un enriquecimiento personal diferencial y muy destacable. Las adquirían de una manera más rápida y profunda que los que participaban en nuestros casos prácticos y simulaciones.

En otros países, las actividades solidarias son consideradas hace tiempo como una práctica docente puntera e innovadora (Delors, 1999). En los sistemas educativos anglosajones es una práctica habitual tanto a nivel escolar como universitario, e incluso como una de las medidas más eficaces en los procesos de inclusión de personas que han cometido infracciones y faltas contra la sociedad, precisamente por su eficacia transformadora. En el ámbito europeo, cada vez más este tipo de actividades se consideran imprescindibles para tener un curriculum competitivo que muestre capacidades y valores muy apreciados en la sociedad (Ferrer y Jiménez, 2005).

Parecía, por tanto, que la acción solidaria podía ser una actividad que permitiera trabajar las competencias interpersonales aportando un valor añadido a la empleabilidad de nuestros estudiantes (aunque esta no era la principal finalidad que se pretendía).

Por todo esto, decidimos incorporar la acción solidaria como metodología docente. Primero, a modo de plan piloto, se estudió el modo de hacerlo en algunas titulaciones tradicionalmente más cercanas al voluntariado (sobre todo titulaciones del ámbito de la salud). De esa forma se podían resolver las dificultades que iban surgiendo mientras se lograba diseñar un proyecto que nos permitiera trabajar las competencias interpersonales de una manera satisfactoria y adecuada a la misión de nuestra Universidad.

El Proyecto Solidario Curricular de la Universitat Internacional de Catalunya

Descripción del proyecto

El proyecto solidario curricular consiste en que los estudiantes realicen dentro de una o varias asignaturas del grado, un mínimo de 30 horas de trabajo social pactadas con una entidad o ONG. Hay algunos puntos importantes a destacar en la configuración de este proyecto:

I. Estas horas de trabajo social están incorporadas a una asignatura y forma parte de las actividades docentes que se evalúan en esa asignatura.

II. El trabajo social puede ser o no profesionalizador pues cualquier tarea desarrollada en servicio de la entidad y sus usuarios es transformadora y enriquece a las personas que participan de ella.

III. Se produce una colaboración muy interesante entre la Universidad y las entidades y ONGs en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

IV. Con cada entidad se pactan las competencias que pueden adquirir los estudiantes y que las ONGs se ven capaces de evaluar con sencillas rúbricas que se les facilita en la Universidad y que le supone muy poco tiempo de dedicación.

En las titulaciones se ofrece la oportunidad de participar en el proyecto solidario en al menos dos asignaturas y normalmente una en el primer curso y otra en el último porque esta experiencia vivida con distintos niveles de madurez, hace que tengan un efecto muy diferente en el estudiante.

Los estudiantes pueden optar por hacer esta actividad solidaria en la asignatura o por realizar otras propuestas de actividades formativas más típicas de esta disciplina (casos prácticos, lecturas, comentarios de texto). Y por tanto, de entrada es un proyecto voluntario, pero una vez que el estudiante decide formar parte del proyecto, se inicia el cumplimiento obligatorio de todo lo necesario para ir adquiriendo un compromiso personal con la entidad con la que colaborará. El compromiso es la base de la eficacia de esta experiencia transformadora, por eso es el propio alumno el que contacta con la entidad y concreta las tareas y los horarios de su colaboración.

Las entidades y ONGs que forman parte del proyecto son entidades formadas por la Universidad sobre la evaluación del desempeño de las actividades solidarias. Todas ellas han concretado las competencias que consideran imprescindibles para trabajar en ellas y que adquirirán los estudiantes que trabajen con ellos, por tanto, no es algo añadido o extraño a lo que suelen trabajar en su día a día.

Estas entidades, que entienden el valor formativo de esta actividad, se comprometen a seguir a los estudiantes en el proceso de adquisición y desarrollo de una competencia previamente determinada, que normalmente sus voluntarios adquieren porque es necesaria para realizar las funciones propias que esa entidad desarrolla. Por tanto, lo evaluado es el proceso de adquisición y el desempeño de una competencia determinada de desarrollo interpersonal. No se evalúan conocimientos, no se utiliza la acción solidaria como herramienta para adquirir conocimientos, ni una capacitación profesional específica, sino para lograr una formación integral en lo que conocemos como soft skills.

Por su parte el estudiante no es propiamente un voluntario porque, una vez que decide participar de este proyecto, obligatoriamente debe realizar todo lo que se

establezca en el acuerdo con la entidad. La actividad solidaria es enriquecedora en sí misma, aunque no sea voluntaria y produce una potenciación de cualidades en la persona a un nivel muy profundo. La actitud inicial del estudiante, podría haber sido en ocasiones de poca motivación por entenderla como una obligación, pero pronto es capaz de darse cuenta de los beneficios que le aporta el proyecto y, sobre todo, que su aportación a los demás, aunque pequeña es fundamental. Hemos podido comprobar que las actividades de acción solidaria han resultado ser muy transformadoras independientemente de la actitud inicial del estudiante (Aranguren, 2011).

Para completar el aprendizaje, a lo largo de todo el proceso el estudiante elabora un diario reflexivo sobre la experiencia que está viviendo en esa acción de servicio. Refleja los momentos más intensos de su colaboración, aquellas situaciones que le han resultado especialmente difíciles o, por el contrario, gratificantes. Y terminan haciendo una reflexión sobre lo que ha supuesto el proyecto para ellos. El diario reflexivo es una metodología que ayuda a que la experiencia solidaria vaya dejando huella en el estudiante. Él va haciendo también una autoevaluación cualitativa del proceso de adquisición de la competencia. El profesor cuenta con el informe de la ONG y el diario reflexivo para concluir si el proyecto ha sido aprovechado y en qué medida por el estudiante.

Otra de las peculiaridades de este proyecto es que los estudiantes no hacen una propuesta de colaboración que después desarrollan en la entidad según sus intereses, sino que se incorporan para desarrollar las tareas habituales de la ONG o entidad, sin elegir las acciones a la que van a dedicarse. De esta manera, la situación se asemeja a lo que suele ser la incorporación al mundo laboral o al mundo adulto.

Todas las entidades con las que trabajamos el Proyecto Solidario Curricular, se dedican al cuidado y acompañamiento de personas. De manera que, a nuestros estudiantes, aunque podrían ayudar a realizar diferentes tareas que ayuden a la ONG, se les encomiendan tareas que supongan un trato directo con personas en situación de vulnerabilidad. La experiencia de encontrarse con el sufrimiento y la necesidad ajenas, es realmente transformadora.

Una experiencia transformadora

La actividad solidaria tiene un gran valor como actividad de aprendizaje. De un aprendizaje vital, profundo, que deja huella en las personas que participan en él.

Podemos diferenciar cuatro etapas que suelen darse en todas estas actividades y que se reflejan de forma constante en los diarios reflexivos:

- I. Impacto.
- II. Reflexión y contraste.
- III. Agradecimiento.
- IV. Compromiso e implicación.

Impacto ante una realidad desconocida en muchos casos y en otros, aunque conocida, muy lejana. Emotivamente suele ser una experiencia rompedora sobre todo en algunas labores de las ONGs o entidades donde se vive muy de cerca la vulnerabilidad de las personas. Por eso la reflexión que deben hacer para el diario favorece que no quede en una experiencia superficial solamente a nivel afectivo.

Reflexión y contraste. Es inevitable considerar la diferencia entre la vida y el entorno de las personas con las que interactúan y sus propias vidas. La distancia tan enorme que existe entre mundos tan diferentes que conviven a escasos metros. En ocasiones, si el impacto es muy fuerte, necesitan un tiempo para ser capaces de reflexionar y verbalizar lo que les ha supuesto conocer esta nueva realidad.

Agradecimiento profundo por sus vidas, por tantas cosas que hasta entonces no habían sabido valorar suficientemente, y es que el contacto con la vulnerabilidad ayuda a tener una visión más real de la importancia de las cosas, a renunciar a todo aquello que tampoco es tan valioso. Agradecimiento por lo que tienen, por lo que son, por su entorno, pero también agradecimiento por esta experiencia que les ha aportado mucho más de lo que habían imaginado en un primer momento: crece su fortaleza, estrechan vínculos auténticamente humanos con las personas a las que ayudan, aprenden a entender sus propios límites y sus posibilidades. Es una experiencia que te sitúa en la realidad y te hace madurar.

Compromiso e implicación porque probar la eficacia de sus pequeñas acciones por los demás les da una visión muy optimista de la capacidad que tienen de mejorar la vida de los demás con pequeños gestos. Ven que no es tan complicado y deciden seguir haciéndolo. Normalmente cuando prueban la felicidad de lograr hacer felices a los demás, se sienten impulsados a seguir haciéndolo. Y aunque no pudieran seguir, son personas con otra mirada que saben desarrollar su profesión con una actitud diferente, comprometidos socialmente (Aranguren, 2005).

Este recorrido en la experiencia transformadora del proyecto solidario es una constante que queda reflejada en los diarios reflexivos. Y es un recorrido que produce un crecimiento integral de la persona.

Es importante diferenciar el proyecto solidario UIC, de la metodología de Aprendizaje-servicio (APS). En el Proyecto Solidario Curricular no se persigue la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de competencias de desarrollo interpersonal, y puede ser a través de tareas propias de la profesión que estudia el alumno o de tareas rudimentarias como la atención telefónica o la gestión de un expediente. Este aspecto es irrelevante pues no se busca que adquiera conocimientos mientras ayuda sino una formación integral como persona mientras colabora en una acción solidaria.

El proyecto solidario en el grado de Derecho

En la Facultad de Derecho, nos planteamos realizar formalmente una actividad de trabajo social dentro de alguna asignatura del grado para trabajar la adquisición de estas competencias de manera eficaz y sólida. Fijamos una asignatura de primer curso y otra de cuarto para poder determinar con qué grado de madurez es más efectivo el aprendizaje de competencias con esta actividad.

Elegimos entidades sociales que entendieran nuestro proyecto y diseñamos su contenido: duración, tareas, porcentaje de nota de la asignatura, formación inicial y establecimos el modo de evaluar la adquisición de esas competencias. Esa valoración del trabajo social realizado ha sido doble. Por una parte, la evaluación que realizan las entidades a través de algunas rúbricas que rellenan de manera sencilla y rápida. Por otra parte, como hemos dicho, los estudiantes elaboraron el diario reflexivo escribiendo unas líneas cada día que asistían a la entidad y reflejando de esta manera el cambio que se iba produciendo en ellos.

En todos los participantes hemos podido comprobar cómo se iba produciendo este itinerario de cambio que señalábamos antes con sus cuatro etapas. Y en más de un 80% los estudiantes han seguido su voluntariado con esa entidad o con otra diferente.

Valoración del proyecto

Este proyecto nos ha enseñado que las dificultades muchas veces son oportunidades que añaden aún más valor, al menos así ha sido en esta experiencia docente.

Es un proyecto en el que nos unimos Universidad y entidades solidarias para procurar una formación integral a los estudiantes y esta colaboración ha sido muy positiva.

Encontramos muy buena disposición por parte de las ONGs y entidades para recibir voluntarios universitarios, pero no siempre para evaluarlo. El temor a no saber hacerlo y a no encontrar tiempo para hacerlo bien fueron los retos que nos plantearon. Esto implicó hacer un trabajo previo de reflexión entre el profesor y el servicio de solidaridad y entidades que facilitara al máximo la participación de las ONGs.

Preparamos unas fichas técnicas en la que se describía la actividad principal de la entidad y las competencias que los responsables pensaban que se podían adquirir y desempeñar con ellos. Procuramos que fueran fichas muy sintéticas y ordenadas.

Para cada una de las competencias se definían diferentes tareas a realizar por parte del estudiante. Esto se hacía en una sesión de trabajo conjunta con los responsables de voluntariado de la entidad.

Un tercer paso consistió en facilitar rúbricas para evaluar cada una de las competencias de manera muy sencilla y breve por parte de la entidad, en no más de

un minuto. Elaborar esos materiales fáciles que permitieran una evaluación ágil y sencilla nos llevó más tiempo del esperado, pero finalmente logramos tener un buen sistema que nos permitía hacer un seguimiento del desempeño de las competencias y de la evolución de aprendizaje de las habilidades propuestas.

Por cada estudiante apuntado al proyecto y comprometido con una entidad entregábamos a los responsables una ficha y las rúbricas necesarias.

Podríamos concluir que ha sido especialmente grata la colaboración entre Universidad y ONGs y entidades sociales para dotar a los universitarios de una capacidad real de compromiso social.

Por otra parte, tuvimos que organizar formaciones sencillas para los estudiantes, para que pudieran entender en qué consistía la elaboración de un diario reflexivo. Estas son las indicaciones que se les transmitieron sobre el contenido del mismo:

- Presentación de las prácticas (breve presentación del lugar donde se han realizado las prácticas y de las actividades de voluntariado realizadas).

- Análisis de algunas de las experiencias o situaciones vividas durante las prácticas (descripción de experiencias concretas, sentimientos experimentados durante las mismas, reflexión sobre dichas situaciones, cómo se han procurado resolver, etc.).

- Conclusiones: deben incluir la reflexión sobre la experiencia práctica (sobre las competencias adquiridas, sobre la experiencia del acompañamiento que han realizado, etc.). Debe incluir a su vez las estrategias realizadas para adquirir competencias de desarrollo personal (responsabilidad personal y social, compromiso, capacidad de organización, de espíritu de servicio, etc.), así como el esfuerzo para alcanzarlas.

Pese a la resistencia inicial que algunos estudiantes mostraban por poner de manifiesto las emociones y reflexiones más profundas que les causaba la experiencia, la realidad es que tras las primeras páginas comenzaban a disfrutar del significado de esas consideraciones.

Un aspecto interesante a señalar es que el aprovechamiento profundo de este proyecto se suele dar en los alumnos de cursos superiores en los que su madurez permite mirar las necesidades de los demás de una manera más humana y activa. En el primer curso de titulación, aunque les parece un proyecto atractivo, no siempre saben afrontar las situaciones difíciles que irán apareciendo con suficiente responsabilidad.

También habría que resaltar que después de las pruebas piloto, se estableció la duración de treinta horas como mínimo de trabajo social. Suele ser frecuente que el estudiante continúe posteriormente colaborando en la entidad, pero al menos se precisan treinta horas de dedicación para que sea eficaz. El proceso de transformación necesita un tiempo de asimilación y reflexión. Incluso en las experiencias más duras y

difíciles, que por ser más intensas puede parecer que puedan no necesitar estar tan extendidas en el tiempo, hemos comprobado que igualmente se necesita asimilar, reflexionar, distanciarse del impacto emocional para poder aprovechar y aprender.

Por otra parte, las experiencias más impactantes para los estudiantes son los momentos de trato personal. Son personas en situación de vulnerabilidad, con un nombre concreto, que les han marcado especialmente. La acción de cuidar a las personas es especialmente enriquecedora, y los estudiantes se van del proyecto llevándose a parte de las vivencias y las historias, la amistad de las personas a las que han ayudado y a las que aseguran que no podrán olvidar.

El hecho de que haya una evaluación de la entidad, es percibido por el alumno como una actividad desarrollada en un ámbito profesional y, por tanto, que requiere de él un comportamiento responsable y adecuado a ese ámbito. Se produce un traspaso interesante de la percepción del alumno de la solidaridad no como una actividad en la que él puede dar algo de sí mismo, sino como una actividad en la que él se enriquece especialmente con lo que le aportan los demás.

Es también de gran interés, observar como los alumnos van percibiendo el trabajo social obligatorio como un proceso de autorreponsabilización y automotivación. Además, en la encuesta de satisfacción hecha a los alumnos después del proyecto y en la cual participaron el 86% de ellos, un 97% aseguró que repetiría la experiencia. Y un 90% la calificaron como satisfactoria o muy satisfactoria.

Esta experiencia nos ha permitido trabajar este «curriculum oculto» complementario al resto de las actividades típicas universitarias y hemos comprobado que es un sistema que permite que estas competencias tan demandadas por nuestra sociedad se adquieran y consoliden de manera efectiva. Y, además, ha resultado especialmente innovadora la colaboración entre Universidad, ONGs y entidades sociales en la formación integral de los estudiantes. El trabajo social ha resultado ser una actividad académica de una enorme efectividad en el crecimiento de competencias de desarrollo interpersonal que son las más solicitadas en el entorno social y profesional.

REFERENCIAS

- Aranguren, J.A. (2005). *Educación en el compromiso*. Madrid: PPC.
- Aranguren, L.A. (2011). *Humanización y voluntariado*. Madrid: PPC.
- Delors, J. (1999). *Los cuatro pilares de la educación. Informe Delors*. Unesco.
- Ferrer, A. y Jiménez, J.R. (2005). *Cooperación al desarrollo, Universidad y voluntariado*. Granada: Universidad de Granada.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Scriven, M. (1994). *Evaluation practice*. Jai Press.

CAPÍTULO 67

ADAPTACIÓN DEL DERECHO LABORAL Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS TRABAJADORES SOCIALES

RAQUEL CASTRO MEDINA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En sus orígenes, el Trabajo Social estuvo profundamente vinculado a prácticas asistencialistas y de beneficencia, orientadas a brindar apoyo a los colectivos más vulnerables desde una motivación esencialmente caritativa. No obstante, con el devenir del tiempo, esta disciplina comenzó a desarrollarse en Europa durante la Edad Moderna tras el Reformismo Humanista, donde figuras como Juan Luis Vives (1492-1540), quien sentó algunos de los principios fundamentales de la asistencia social, comenzaban a destacar. Vives defendía el derecho de los individuos a recibir ayuda y sustento, resaltando la importancia de abordar cada situación de manera personalizada y promoviendo la rehabilitación y la prevención mediante el trabajo. Estos principios, junto con los desarrollos de pensadores como Vicente de Paul y Bartolomé de las Casas, sentaron las bases de una práctica social centrada en el bienestar de los desfavorecidos, aunque mayormente limitada a los ideales de caridad y beneficencia propios de la Iglesia Católica y el movimiento reformista luterano, que enfatizaba la filantropía como respuesta a la responsabilidad individual (Weber, 1972).

Con la Revolución Industrial y los profundos cambios socioeconómicos que trajo consigo, la situación laboral y de vida de las clases populares se deterioró drásticamente, especialmente en ciudades industrializadas. Así, la explotación laboral, las condiciones de vida insalubres y la falta de protección social sacaron a la luz sendas necesidades de intervención y apoyo. En este contexto, la Charity Organization Society, fundada en Inglaterra en 1869, propuso un enfoque diferente a la caridad tradicional con el fin de introducir una racionalidad científica en la atención de las personas vulnerables. Entre otras cuestiones, esta organización defendía la importancia de ajustar la ayuda a cada caso de manera sistemática y fundada en la observación, lo que marcó un cambio hacia un modelo más estructurado y racional de intervención (Gaitán, 1993).

Mary E. Richmond, una de las figuras más influyentes en la profesionalización del Trabajo Social, impulsó la sistematización de la práctica a través de la investigación y el diagnóstico social. Su obra sobre el “Caso social individual” enfatiza la importancia de la recopilación y análisis de datos, así como en la documentación de casos, para

identificar características comunes y mejorar la intervención. Richmond sostenía que el Trabajo Social debía definirse como “el conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social” (Richmond, 1962). Paralelamente, con el devenir de la práctica profesional, el Trabajo Social comenzó a integrar el enfoque de derechos y tal como señala Carbellada (2016), desde tal perspectiva se permite que los sujetos, durante la intervención, sean vistos no solo como beneficiarios de programas sociales, sino como titulares plenos de derechos cuya protección es responsabilidad del Estado.

Indudablemente, este cambio de paradigma da lugar a una doble centralidad en la práctica del Trabajo Social, donde el sujeto (titular derechos y obligaciones) y el Estado son elementos clave. Desde esta visión, las políticas sociales y las intervenciones del Trabajo Social no deben limitarse a la asistencia, sino que debe asegurar la igualdad de oportunidades y promover la justicia social en un sentido más amplio. Desde esta premisa, la concepción de los usuarios de servicios sociales como sujetos de derechos refuerza la idea de que el Trabajo Social debe abogar por cambios estructurales que garanticen el cumplimiento de estos derechos.

Por todo ello, la incorporación de una base jurídica en la formación del Trabajo Social es, innegablemente, primordial para responder de forma global y holística a los desafíos sociales contemporáneos. Es más, en un escenario donde la protección social pública ha experimentado una reducción en su intensidad y donde el Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en España han seguido tendencias que debilitan los mecanismos de tutela (Monereo Pérez, 2000), el Trabajo Social debe contar con herramientas teóricas y metodológicas que le permitan entender y actuar en situaciones de vulnerabilidad desde una perspectiva también garantista de derechos. Lo cual, reitero, requiere una formación académica que incluya no solo conocimientos prácticos de intervención, sino también una comprensión sólida de los marcos legales y sociales que sustentan sus acciones.

En suma, la adecuada incorporación del estudio de los derechos sociales en la formación de los trabajadores sociales constituye un valioso recurso para responder a las demandas futuras en su práctica profesional. Y, es que, estos derechos, considerados indispensables para asegurar la igualdad y el bienestar en la vida colectiva, representan una síntesis entre libertad e igualdad que permite superar las formas de privación de origen social. Además, los derechos sociales requieren de la intervención del Estado y de diversas instituciones para garantizar a los individuos los recursos y oportunidades necesarios para su desarrollo y autorrealización, siendo por ello irrenunciables, inalienables y estructurales dentro de un Estado social democrático (Baldassarre, 1998). Por ende, adaptar el contenido de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social a estas necesidades específicas nutrirán a los futuros trabajadores sociales una comprensión técnica de la materia al mismo

tiempo que los dota de valiosas herramientas con las que intervenir en contextos de vulnerabilidad, aplicando el marco jurídico-laboral para promover la inclusión y la cohesión social.

Hipótesis de la investigación teórica o revisión sistemática

En el contexto actual, donde el trabajo ocupa un lugar central en la vida de las personas, resulta necesario que los futuros profesionales del Trabajo Social estén preparados para abordar las consultas y necesidades laborales que puedan surgir entre sus usuarios. Para ello, se plantea la hipótesis de que la inclusión de contenidos de Derecho Laboral y Seguridad Social, adaptados y contextualizados pedagógicamente, contribuirá notablemente a su capacitación profesional.

Y, es que, la incorporación de casos prácticos y el análisis de nóminas, contratos y convenios colectivos ofrecerá a los estudiantes herramientas para desarrollar habilidades de asesoramiento y orientación en temas laborales que podrían ser relevantes en su práctica. Sin embargo, para lograr una conexión efectiva entre teoría y práctica, es indispensable adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes de Trabajo Social. En mi opinión, es contraproducente utilizar el mismo enfoque que en grados como Relaciones Laborales o Derecho, ya que los desafíos y demandas en su ejercicio profesional serán diferentes. Por ende, sin esta adaptación, el aprendizaje podría quedar desconectado de la realidad profesional, encorsetando la facultad de los futuros trabajadores sociales para responder adecuadamente a las demandas de índole jurídico-laboral que planteen sus usuarios, sin necesidad de ser operadores jurídicos.

Objetivos de la Investigación o revisión sistemática

Objetivo general

El propósito principal de esta investigación es analizar cómo la adaptación de los contenidos propios de la asignatura de Derecho Laboral y Seguridad Social, de manera contextualizada y práctica, puede enriquecer la formación de los futuros trabajadores sociales, dotándolos de las competencias necesarias para abordar situaciones laborales y de seguridad social tanto en su propio ejercicio profesional como en la atención a los usuarios.

Objetivos específicos

- Evaluar el impacto de contenidos de Derecho Laboral y Seguridad Social adaptados en la preparación práctica de estudiantes de Trabajo Social.
- Analizar cómo los casos prácticos fortalecen habilidades de asesoramiento en temas relevantes para sus usuarios.
- Comparar enfoques de enseñanza en Trabajo Social, Relaciones Laborales y Derecho, identificando mejoras específicas para Trabajo Social.

- Determinar la efectividad de un enfoque adaptado en la formación de competencias específicas para responder a consultas laborales sin una formación jurídica completa.
- Explorar la percepción estudiantil sobre la aplicabilidad de los contenidos laborales en su futura práctica profesional.

MÉTODO

Para alcanzar los objetivos propuestos, planteamos una metodología basada en el aprendizaje activo, utilizando estudios de caso y simulaciones. Los estudiantes se enfrentarán a supuestos específicos diseñados por el docente para ejemplificar demandas reales que podrían encontrar en su ejercicio profesional. Con ello se pretende que el alumnado sea capaz de aplicar la materia de forma adecuada a la situación fáctica y desarrollar un pensamiento crítico.

La adaptación del temario para la asignatura de Derecho Laboral y Seguridad Social del grado en Trabajo Social requiere de dos fases: una primera enfocada en el diseño curricular y la segunda destinada a la creación de materiales didácticos útiles para estos futuros profesionales.

La primera fase comienza con un análisis de las necesidades formativas de los estudiantes de Trabajo Social, determinando qué conocimientos en Derecho Laboral y Seguridad Social son indispensables para su práctica profesional. Para lo cual será de utilidad entrevistas y encuestas a profesionales, identificando las principales problemáticas en este ámbito que los trabajadores sociales suelen enfrentar en el ejercicio de su labor. Además, se revisan los planes de estudio de otras titulaciones, como Relaciones Laborales y Derecho, con el fin de seleccionar los contenidos realmente aplicables al desempeño profesional del ámbito del Trabajo Social, adaptándolos para que sean prácticos.

A partir de este análisis, se diseñan módulos temáticos específicos, abordando derechos laborales básicos, prestaciones de seguridad social y la interpretación de nóminas, contratos y convenios colectivos. Estos contenidos se presentan en un lenguaje claro y contextualizado, asegurando su conexión directa con situaciones reales que puedan encontrar en ámbito profesional.

Por su parte, la segunda fase requiere del desarrollo de materiales didácticos. A tal fin se diseñarán casos prácticos que simulan situaciones típicas de la práctica laboral de un trabajador social, tales como un primer asesoramiento jurídico-laboral y la orientación en la gestión de prestaciones sociales. Además, se elaboran guías prácticas, glosarios y otros recursos didácticos evitando tecnicismos y enfocándose en ejemplos y recursos prácticos.

Participantes

En el marco de esta metodología tanto el compromiso del docente y como el de los estudiantes resultan requisitos indispensables para asegurar que los contenidos sean comprendidos, asimilados y también debidamente aplicables.

El docente, en primer lugar, deberá de seleccionar y adaptar los contenidos de modo que resulten accesibles y útiles para los estudiantes. Así pues, su labor implica ajustar temas complejos de Derecho Laboral y Seguridad Social, transformándolos en materiales comprensibles y directamente relacionados con la práctica profesional. Para ello, el docente diseña recursos didácticos específicos, como guías para interpretar nóminas, ejemplos de contratos, y glosarios que permitan familiarizarse con los términos legales de una manera simplificada como ya se ha señalado. Además, elaborará casos prácticos que simulan problemas y situaciones laborales reales, de modo que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido en contextos cercanos a su futuro profesional. Durante las sesiones, el docente actúa también como facilitador, orientando a los estudiantes en el análisis de estos casos y promoviendo el debate para fomentar una comprensión más profunda y práctica de los temas abordados.

Por otro lado, los alumnos deberán involucrarse activamente en las actividades propuestas en el sentido de que su participación va más allá de la adquisición pasiva de conocimientos; aplican lo aprendido en la resolución de casos prácticos que simulan situaciones de asesoramiento laboral y de seguridad social, tales como la interpretación de nóminas o la evaluación de condiciones de empleo. Además, la retroalimentación de los estudiantes sobre la claridad, relevancia y utilidad de los contenidos, ayudarán al docente a identificar áreas de mejora que le permitirán realizar ajustes y adaptaciones para optimizar el aprendizaje.

Instrumentos

Para adaptar el temario de Derecho Laboral y Seguridad Social en el grado de Trabajo Social, se implementará una metodología orientada a conectar los contenidos teóricos con situaciones prácticas que los futuros profesionales encontrarán en su ejercicio profesional. Esta metodología se apoya en una serie de recursos e instrumentos didácticos, con el fin de ofrecer un aprendizaje realista, contextualizado y aplicable a la práctica profesional.

En primer lugar, se requerirá de materiales que aporten un sentido de realidad y permitan a los estudiantes trabajar con documentos que podrían encontrar en su vida laboral. A través de estos documentos, los estudiantes podrán interpretar y analizar el supuesto que se les presente de forma más realista ejercitándose en la revisión de contenido y en la identificación de aspectos subsanables, lo que les permitirá desarrollar habilidades técnicas.

También el acceso a internet y la disposición de dispositivos electrónicos serán necesarios puesto que le permitirá al estudiante consultar la normativa vigente y explorar otros recursos que estime conveniente. La consulta de sitios web relevantes, como la sede electrónica de la Seguridad Social, ofrecerá la posibilidad de familiarizarse con las plataformas de referencia que utilizan los profesionales en el campo. Al tener acceso directo a estas fuentes, los estudiantes también aprenderán a buscar, verificar y aplicar información de manera autónoma, habilidades que serán útiles en su trabajo diario.

Finalmente, para evaluar el desempeño de los estudiantes de manera estructurada y brindarles una retroalimentación clara, se utilizará una rúbrica de evaluación. Esta rúbrica estará diseñada para medir aspectos específicos de su desempeño, como la capacidad de interpretación de documentos laborales, la precisión en la aplicación de la normativa, y su habilidad para proponer soluciones fundamentadas a los casos prácticos. Además, evaluará su destreza en la consulta y uso de fuentes oficiales, así como su competencia en asesoría y comunicación.

Tabla 1. Propuesta de rúbrica de evaluación

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Interpretación de Normativas	Demuestra una comprensión completa y precisa de la normativa aplicable, utilizando términos legales correctamente y explicando sus implicaciones prácticas.	Comprende adecuadamente la normativa y aplica los términos legales, aunque algunas explicaciones podrían ser más precisas.	Muestra una comprensión básica de la normativa, pero comete errores en la interpretación o en el uso de terminología.	Carece de comprensión de la normativa o utiliza términos incorrectos, lo que afecta la precisión del análisis.
Solidez de las Propuestas de Solución	Presenta soluciones innovadoras y bien fundamentadas, considerando múltiples perspectivas y anticipando posibles resultados.	Proporciona soluciones prácticas y fundamentadas, aunque carecen de cierta profundidad en la anticipación de resultados.	Las soluciones propuestas son básicas y muestran falta de reflexión sobre las posibles consecuencias.	Las propuestas carecen de fundamento o relevancia práctica, y no abordan los problemas del caso de forma efectiva.
Trabajo en Equipo	Colabora de manera activa y constructiva, respetando las ideas de los demás y contribuyendo significativamente al desarrollo del grupo.	Colabora bien con el equipo, aunque no siempre respeta o integra las aportaciones de todos los compañeros.	Participa en el trabajo en equipo de manera limitada, y su interacción no siempre contribuye positivamente al grupo.	Participa escasamente en el equipo o actúa de manera poco constructiva, afectando negativamente la dinámica de trabajo.

Tabla 1. Propuesta de rúbrica de evaluación (continuación)

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Comunicación Oral	Expone sus ideas de forma clara, persuasiva y estructurada; responde adecuadamente a preguntas y defiende sus argumentos con confianza.	Expone sus ideas de forma clara, aunque necesita mejorar en algunos aspectos de estructura o en la defensa de sus argumentos.	La exposición es comprensible, pero le falta claridad, estructura o confianza en la defensa de sus argumentos.	La exposición es poco clara, desestructurada o difícil de seguir, y no demuestra confianza en la defensa de los argumentos.
Comunicación Escrita	Elabora un informe de análisis coherente, bien estructurado y sin errores; utiliza un lenguaje técnico adecuado al contexto del Trabajo Social.	Elabora un informe comprensible y estructurado, aunque presenta algunos errores menores de redacción o terminología.	El informe muestra algunos errores y problemas de organización; la terminología no siempre es adecuada o está aplicada incorrectamente.	El informe es desorganizado y presenta múltiples errores que dificultan su comprensión; el uso de la terminología es inapropiado.

Procedimiento

Fase 1: Creación del entorno de aprendizaje

En esta fase inicial se organiza y dispone el conjunto de recursos necesarios para el desarrollo de la actividad práctica. El/la docente elabora o selecciona los materiales que pondrá a disposición del alumnado y que servirán como base documental para los análisis posteriores. Adicionalmente, facilitará el acceso a las plataformas necesarias, programas o sitios webs que crea necesarios para el buen funcionamiento de la sesión. De esta forma se facilita un escenario realista y suficientemente contextualizado para que los participantes se sientan parte activa de la dinámica.

Fase 2: Introducción contextualizada de los contenidos teóricos

El/la docente hará uso de los materiales didácticos que estime conveniente durante la primera parte de la sesión en la cual explicará el temario correspondiente necesario para resolver la práctica que se les presentará al alumnado más adelante. El objetivo es proporcionarles un marco sólido del que poder servirse y que comprendan cómo los aspectos jurídico-laborales se pueden materializar en situaciones reales y que habitualmente pueden encontrarse en su andadura profesional, preparando así el terreno para una participación activa en el trabajo colaborativo de resolución de casos.

Fase 3: Resolución colaborativa de casos Prácticos

Esta fase constituye el núcleo del aprendizaje práctico. Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo y se les facilita los materiales que pueden tener a su disposición. Cada grupo aborda problemáticas concretas y, para fundamentar sus respuestas y análisis, los estudiantes tendrán el cometido de integrar los conocimientos teóricos en la práctica. Por su parte, en su rol de facilitador, el docente proporcionará orientación, responderá a las preguntas que puedan surgir y apoyará a los grupos en la interpretación de los materiales. Además, en esta fase se procurará fomentar el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes intercambiar ideas y desarrollar un enfoque integral en la resolución de problemas.

Fase 4: Evaluación y reflexión final

En la fase final, el docente evalúa el desempeño de cada grupo mediante una rúbrica previamente establecida para valorar la pertinencia de las soluciones propuestas y la eficacia en la consulta de fuentes oficiales. Además, se ofrecerá retroalimentación detallada a cada grupo, resaltando tanto sus fortalezas como las áreas en las que pueden mejorar. Puesto que así se contribuye a consolidar el aprendizaje y alienta a los estudiantes a aplicar los conocimientos adquiridos en su futura práctica. Finalmente, se lleva a cabo una reflexión conjunta en la que los estudiantes expresan sus impresiones sobre la experiencia, identifican las competencias desarrolladas y discuten cómo estos conocimientos les resultarán útiles en su desempeño profesional.

Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos a través de estas actividades en grupo permite observar el grado de comprensión que los estudiantes adquieren sobre los temas tratados, así como su capacidad para proponer soluciones prácticas y aplicables. Durante el proceso, los estudiantes analizarán e interiorizarán los problemas expuestos para desarrollar propuestas jurídicamente fundamentadas para resolverlos, lo cual les permite experimentar un aprendizaje práctico que fortalece sus habilidades críticas y analíticas.

El docente realiza un análisis de las respuestas, comentarios y propuestas de los estudiantes, identificando patrones en su comprensión y abordaje de los casos. Dichos datos serán sumamente valiosos a la hora de ofrecer una visión clara de cómo los estudiantes internalizan los conceptos de Derecho Laboral y Seguridad Social y los aplican en situaciones reales, además de evidenciar su habilidad para justificar sus decisiones en un contexto ético y profesional. Asimismo, en cualquier caso, este proceso debe enriquecerse mediante el uso de recursos didácticos que permitan a los estudiantes profundizar en la investigación y en su conocimiento. La recopilación y el

análisis de estos datos proporciona al docente una base sólida para ajustar futuras sesiones y mejorar la metodología de forma que los estudiantes puedan adquirir una comprensión práctica y robusta de las normativas laborales y de seguridad social en el campo del Trabajo Social.

RESULTADOS

Se anticipa que los estudiantes alcanzarán una comprensión práctica y profunda de la materia y desarrollen habilidades críticas y analíticas esenciales para su desempeño profesional. Todo lo cual debido a que, este enfoque orientado a la práctica potenciará su capacidad para interpretar normativas, analizar situaciones reales y formular respuestas aplicando los conocimientos jurídicos de manera efectiva.

Se espera, además que los estudiantes adquieran competencias en el análisis de información, la evaluación de situaciones complejas y la toma de decisiones, habilidades necesarias para intervenir de forma integral en el ámbito del Trabajo Social. Además, se estima que el trabajo en equipo fomente una mayor colaboración y desarrollo de habilidades interpersonales, promoviendo un ambiente de empatía y respeto mutuo hacia las perspectivas de otros/as compañeros/as.

Por último, como señalábamos, para evaluar estos resultados, se utilizará una rúbrica de evaluación diseñada específicamente para medir aspectos significativos del desempeño de los estudiantes en cada caso analizado. Con suerte, la rúbrica evaluará la precisión en la interpretación de normativas, la solidez de las propuestas de solución, la efectividad en el trabajo en equipo y la capacidad de comunicación oral y escrita.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En la sociedad actual, el trabajo ocupa un rol central que va más allá de la generación de ingresos: representa un pilar fundamental para la inclusión social, la autonomía personal y el desarrollo de la autoestima. En este contexto, los trabajadores sociales se sitúan en una posición privilegiada como el primer punto de acceso a los recursos y derechos que permiten garantizar la plena inclusión de las personas. El manejo de los aspectos jurídico-laborales capacita a los trabajadores sociales para abordar cuestiones relacionadas con la protección sociolaboral y la seguridad social, ayudando a los usuarios a navegar por un sistema que puede ofrecerles desde ayudas para el emprendimiento y el autoempleo hasta la comprensión de sus derechos y deberes en la relación laboral asalariada. Este conocimiento permite al trabajador social no solo entender las necesidades de los usuarios en situaciones de vulnerabilidad o exclusión, sino también ofrecer soluciones

que favorezcan su participación en la sociedad a través de un acceso informado y eficaz a estos recursos.

Como docentes, debemos reconocer que, aunque los trabajadores sociales no son operadores jurídicos, su función los convierte en gestores de demandas sociales complejas, que a menudo implican una comprensión básica de las normativas laborales y de seguridad social. Por lo tanto, nuestro papel es dotarles de una formación que abarque estos conocimientos, orientada a satisfacer las necesidades reales que encontrarán en su futura práctica profesional. Esto implica diseñar programas y metodologías que respondan a las situaciones que enfrentarán en su rol profesional, como la orientación en la búsqueda de empleo, la asesoría sobre derechos laborales y la derivación a recursos de autoempleo.

La metodología del análisis de casos, utilizada en esta formación, demuestra ser una herramienta efectiva para que los estudiantes comprendan y apliquen los conceptos de teóricos a situaciones prácticas. Además, este enfoque fomenta el desarrollo de competencias críticas para su ejercicio profesional, como la interpretación de normativas, la toma de decisiones éticas, y la capacidad de brindar una atención integral que abarque tanto las necesidades sociales como las laborales de los usuarios.

En conclusión, formar a los trabajadores sociales en estos contenidos enriquece su perfil profesional y magnifica su capacidad para ofrecer una intervención social completa y adaptada a las necesidades de quienes atienden. Esto es: al dotar a los futuros trabajadores sociales de una comprensión profunda y práctica de estas normativas, les proporcionamos las herramientas para convertirse en agentes de cambio que faciliten el acceso de los ciudadanos a sus derechos y oportunidades, promoviendo una sociedad más inclusiva y equitativa.

REFERENCIAS

- Borrajo Dacruz, E. (2014). *Introducción al derecho del trabajo*. Tecnos.
- Carballeda, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. *Revista Margen*, 82(1), 1-4.
- Gaitán, L. (1993). *La investigación y el trabajo social*. En M. Juárez (Ed.), Trabajo social e investigación: temas y perspectivas (pp. 33-46). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Monereo Pérez, J. L. (2000). "El derecho social en el umbral del siglo XXI: la nueva fase del derecho del trabajo". *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, (2), pp. 237-300.
- Monereo Pérez, J.L. (2023). "Efrén Borrajo Dacruz y su aportación al Derecho Social del Trabajo y de la Seguridad Social. Una valoración de conjunto". *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum y Revista Crítica de Relaciones de Trabajo, Laborum*, Número especial de 2023, homenaje al profesor D. Efrén Borrajo Dacruz, pp. 15-48.
- Richmond, M.E. (1962). *El caso social individual*. Buenos Aires, Humanitas.

CAPÍTULO 68

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE FINANZAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

SALVADOR CRUZ RAMBAUD*, ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ**,
PAULA ORTEGA PERALS*, Y JAVIER SÁNCHEZ GARCÍA*

**Universidad de Almería; **ESADE, Universitat Ramon Llull*

INTRODUCCIÓN

Las Ciencias Sociales, en particular la Economía y las Finanzas, se caracterizan porque las prácticas de sus alumnos pueden y deben ser extraídas del mundo real, al que tratan de modelizar. De manera recíproca, la resolución de dichas prácticas representa la transferencia de determinados conocimientos a la sociedad y, en particular, a las empresas, pero con el inconveniente de que, muchas veces, ni la sociedad solicita que la Universidad le resuelva algún problema, ni la resolución de problemas concretos por parte de los alumnos va a llegar a ningún estamento social (institución, organismo o empresa). En este sentido, el círculo perfecto de colaboración entre la Universidad y la Sociedad quedaría representado por la Figura 1.

Figura 1. Interacción entre la Universidad y la Sociedad. Fuente: Elaboración propia.



En todo caso, el círculo representado por la Figura 1 podría darse si las prácticas de los alumnos se sustituyesen por las prácticas en empresas de los alumnos al terminar el grado o el máster, o bien cuando dichas prácticas son sustituidas por las labores de investigación de los propios profesores. En el primer caso, estaríamos hablando de las prácticas de empresa organizadas por el Servicio de Empleo de la Universidad de Almería, mientras que, en el segundo de los casos, estaríamos

haciendo referencia a una demanda tecnológica ofertada a través de la Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación (OTRI) de la Universidad de Almería.

Por tanto, es lógico que, en este punto, nos preguntemos por la figura colaborativa que pudiera cubrir este hueco en la relación entre la Sociedad y la Universidad. Es aquí donde proponemos que dicha iniciativa se canalice a través de los proyectos que se conocen con el nombre de aprendizaje-servicio. En efecto, en este caso, son los propios alumnos los que pueden ayudar a resolver determinados problemas que plantean, no las empresas, sino organizaciones generalmente sin ánimo de lucro que necesitan la colaboración de la Universidad para recibir un servicio que, de otra forma, no podrían llevarlo a cabo.

De acuerdo con Furco (2011), los estudiantes son los beneficiarios de los programas de prácticas, y el objetivo de la actividad de servicio se centra en el aprendizaje del alumno. Para ello, los estudiantes llevan a cabo prácticas con la finalidad de adquirir habilidades y conocimientos que supondrán una mejora en su aprendizaje académico y/o en su desarrollo profesional. Así, a medida que los estudiantes dan mayor importancia al servicio que proporcionan y a la forma en la que los receptores del servicio se benefician, más convergerá un programa de prácticas estándar hacia la educación de campo y al aprendizaje-servicio.

El nuevo escenario que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado ciertos cambios en la nueva concepción y en el enfoque de determinados planes de estudios relacionados con las Ciencias Sociales (Raya-Diez y Caparrós, 2013). En este contexto, el aprendizaje-servicio es un método que pretende enseñar aprendiendo, y aprender haciendo, por lo que la implicación del alumnado es máxima, recuperando así su propio protagonismo ya que las prácticas son un espacio ideal para la formación en ciudadanía activa, convergiendo de esta forma la calidad académica y la responsabilidad social.

Las prácticas docentes de los alumnos de Finanzas deben estar basadas en la aplicación de los conocimientos alcanzados en el Grado a la resolución de problemas reales. De esta forma, el alumno podrá llevar a cabo, de la mejor forma posible, el paso desde la Universidad a la vida profesional. Ésta es la justificación del tema abordado en el presente trabajo donde presentamos los proyectos de Aprendizaje-Servicio como una metodología capaz de motivar a los alumnos, y una herramienta esencial para constatar la utilidad de las materias cursadas en la Universidad y ofrecer una transferencia desde la Universidad a las organizaciones, sobre todo, sin ánimo de lucro.

Por ello, el objetivo del presente trabajo es la propuesta del aprendizaje-servicio como una herramienta metodológica que le permita al alumno combinar los contenidos teóricos aprendidos en clase con la realización de unas prácticas que le permitan poder dar un mayor contenido y sentido al porcentaje de la calificación que no se cubre con el examen final. De acuerdo con Saz y Ramo (2015), “el objetivo es

desarrollar un proceso acumulativo de experiencias que permitan tejer redes estables de colaboración y confianza entre [la Universidad] y las entidades del tercer sector de la provincia, poniendo en relación a los estudiantes universitarios con las organizaciones no lucrativas". En definitiva, se trata de proponer la innovación social desde la propia Universidad.

Para ello, proponemos que los alumnos (por grupos) presenten un conjunto de supuestos prácticos que deberán discutir activamente en clase, al final del cuatrimestre, y que sirvan como repaso de los contenidos aprendidos en la asignatura. Se valorará el alcance de los casos presentados y una evaluación del alcance que tendría la implementación de esta práctica en un colectivo concreto. En este punto, hemos de decir que las ideas presentadas en este capítulo forman parte de un proyecto docente que aún están por desarrollar y cuyos resultados serán objeto de un análisis posterior.

La metodología utilizada en este proyecto docente consistirá en el análisis de los resultados que se obtengan en la experiencia de innovación docente que se va a llevar a cabo con la herramienta del aprendizaje-servicio. Entre las variables que se tendrán en cuenta estarían:

- el interés mostrado por los estudiantes,
- el alcance de las actividades propuestas,
- la motivación,
- el grado de satisfacción con la experiencia docente,
- la valoración de la experiencia, y
- la adquisición de determinadas competencias por parte de los estudiantes.

El resto de este trabajo está organizado de la siguiente forma. En la Sección 2, se presentan las características y las ventajas del aprendizaje-servicio, así como los tipos de organizaciones que podrán participar en esta experiencia docente, teniendo en cuenta sus características y las de sus miembros. Por su parte, la Sección 3 presenta el funcionamiento de esta iniciativa a lo largo de los estudios del Grado en Finanzas. A continuación, la Sección 4 presenta la metodología para analizar la satisfacción de todos los participantes en esta iniciativa. Por último, la Sección 5 presenta los resultados esperados del presente trabajo.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO: TIPOS DE ORGANIZACIONES Y SERVICIOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN FINANCIERA

El aprendizaje-servicio es una modalidad formativa que incide en el proceso de adquisición (enseñanza-aprendizaje) de competencias profesionales (Tejada, 2014). Se trata de una estrategia que cumple a la perfección el doble objetivo de la formación universitaria: la formación para el trabajo y la formación para una ciudadanía activa. Más específicamente, se trata de una modalidad de formación práctica superior que integra, en el conjunto de las competencias profesionales, la dimensión social, ética y

cívica de los propios perfiles profesionales. El aprendizaje-servicio tiene las siguientes ventajas (Tejada, 2014):

- Aplicar en contextos reales los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas universitarias.
- Adquirir conocimientos en un contexto real.
- Enfrentar al estudiante con situaciones complejas, tal y como aparecen en el día a día de las organizaciones.
- Conocer de primera mano los condicionantes laborales de un titulado superior en cualquier organización.
- Llevar a cabo un ajuste paulatino de sus actitudes y comportamientos al mundo profesional, adquiriendo las habilidades sociales implícitas en dicho medio.
- Fomentar la autonomía, la creatividad y el sentido de la responsabilidad, en particular, la responsabilidad social.
- Intensificar la formación en valores tales como la participación, la responsabilidad social, la iniciativa asociada a actuaciones emprendedoras, al respeto o la solidaridad.

De acuerdo con Paredes (2019), el aprendizaje-servicio tiene las siguientes características:

- Se trata de un proyecto educativo con utilidad social.
- Es un método que combina la educación formal y la no formal, válido para todas las edades y que debe contar con un espacio temporal preciso.
- Es un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- Es un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- Se identifica con un método de pedagogía activa que precisa de un educador más que de un enseñante.
- Debe contar con una red de partenaires y de instancias de conexión y apoyo.
- Tiene un impacto formativo y transformador múltiple.

Asociaciones de mayores

Verían resueltos sus problemas para entender el vocabulario y la nomenclatura que aparece en el mundo bancario, en particular lo que se refiere a:

- Distinción entre el tipo de interés nominal y el efectivo.
- Cálculo sencillo de la Tasa Anual Equivalente (TAE) de una operación activa o pasiva.
- Hipoteca inversa.
- EURIBOR y tipo de interés variable (diferencial).
- Tipo de interés implícito y cupón cero.
- Subastas de Deuda Pública.

Instituciones financieras

Estas instituciones están experimentando, cada vez más, procesos de fusión bancaria con el consiguiente efecto sobre la reducción de las plantillas y la falta de una atención adecuada, sobre todo, a los mayores y otros usuarios. En este caso, la colaboración de los estudiantes podría concretarse en:

- Operativa en cajeros automáticos, en particular, ingreso de dinero, activación de tarjetas, pagos a través del cajero automático, consulta de movimientos y saldos, etc.
- Aclaración de dudas sencillas que pudieran tener los usuarios de operaciones básicas, como el cálculo de los intereses en una cuenta a plazo fijo.

Organizaciones de consumidores y usuarios, a través de programas de divulgación y de concienciación de determinados hábitos de consumo:

- Operaciones de préstamo.
- Operaciones de crédito.
- Tarjetas revolving.
- Operaciones de crédito instantáneo.
- Compra a plazos.

Organizaciones sociales

De acuerdo con Batlle (2010), “[...] las organizaciones sociales cuya finalidad es, precisamente, prestar un servicio a la comunidad, pueden contribuir a recuperar el sentido social de la educación: ésta debe servir para mejorar la sociedad y no solo para mejorar el currículum individual”. Hay que tener en cuenta que las organizaciones sociales suelen promover programas o propuestas de voluntariado como oferta específica de participación y compromiso social. En este contexto, el aprendizaje-servicio se presenta como una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en las pedagogías activas y compatibles con otras estrategias educativas.

FUNCIONAMIENTO DE ESTA INICIATIVA

Las peticiones de los diversos estamentos sociales enumerados en la Sección 2 se canalizarían a través del Programa Ícaro o del Servicio de Empleo de la Universidad de Almería que, a través de los profesores de las asignaturas de Finanzas, seleccionarían a los estudiantes de acuerdo con sus preferencias y su perfil. La asignación se haría en función del expediente del alumno hasta ese momento y éstos, al finalizar su práctica basada en el aprendizaje-servicio, tendrían que entregar una memoria que podría serles de utilidad para la posterior elaboración de su Trabajo Fin de Grado o incluso de su Trabajo Fin de Máster. Es preciso tener en cuenta que la iniciativa que proponemos en este trabajo estaría pensada para varios cursos y varias

asignaturas del Grado en Finanzas, es decir, se trata de una actividad formativa que esté vigente durante todo el Grado.

La evaluación de la práctica sería conjunta entre el representante de la institución y el profesor de la asignatura que, a través de las tutorías, asesoraría a los alumnos cuando se enfrentan a la resolución de los problemas que se le plantean. La calificación obtenida en esta práctica complementaría la evaluación a través del examen teórico-práctico con una puntuación que debe suponer, al menos, un 30% de la calificación final.

Se podría dar el caso de que, debido al alto número de alumnos, sobre todo, en las asignaturas de primeros cursos, este tipo de práctica no pueda ofrecerse a la totalidad de los estudiantes, motivo por el cual existiría la posibilidad de ofertar otras prácticas complementarias tales como la elaboración de un blog, prácticas de flipped classroom, etc. que incluso podrían tener una calificación diferente.

Lógicamente, esta práctica, al igual que cualquier otra práctica externa, estaría sometida a las condiciones de garantías, resolución de conflictos y aseguramiento que podrían darse en esta relación.

VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ACTIVIDAD. SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La actividad que presentamos tiene una serie de ventajas e inconvenientes que analizamos a continuación. Entre las ventajas, podemos destacar las siguientes:

- Las formas de colaboración con las entidades participantes son variadas y tienen una gran flexibilidad.
- Ausencia de una elevada burocracia en los trámites a seguir para la organización de esta actividad.
- La cercanía de las organizaciones implicadas con la Universidad de Almería.
- Una creciente concienciación de las actividades y programas canalizados por las organizaciones de tipo social.

Entre los inconvenientes, podemos destacar los siguientes:

- La falta de continuidad de las personas encargadas de los programas formativos, lo que puede comprometer la propia estabilidad del proceso.
- La escasa formación de los responsables en las materias de Finanzas.
- La precariedad económica.
- La ausencia de cooperación educativa de las organizaciones sociales con la Universidad y, en general, con el mundo de la educación formal.

Lo mismo que puede diseñarse una encuesta de satisfacción con la labor del profesorado de la Universidad de Almería, se podría plantear un seguimiento de la satisfacción de los usuarios con el servicio recibido, de los alumnos con la labor encomendada y de los responsables de las instituciones con el perfil y la actitud de los

estudiantes asignados. Proponemos el siguiente formato para la satisfacción de los estudiantes:

- Pregunta #1: Me ha parecido interesante la implantación del aprendizaje-servicio como complemento a la docencia.
- Pregunta #2: Me ha resultado más fácil comprender la asignatura.
- Pregunta #3: Me he sentido más motivado/a para seguir la explicación de los contenidos del programa de la asignatura.
- Pregunta #4: La utilización del aprendizaje-servicio me ha ayudado a entender los conceptos explicados en clase.
- Pregunta #5: Considero que el aprendizaje-servicio ha influido positivamente en el incremento de mi nivel de conocimientos de la asignatura.
- Pregunta #6: Recomendaría el uso del aprendizaje-servicio en los siguientes cursos.
- Pregunta #7: En general, ¿te ha gustado esta experiencia de aprendizaje? ¿Por qué?

Para valorar la encuesta, vamos a utilizar una escala de Likert del 1 al 5, para las preguntas de la #1 a la #6, donde pretendemos medir el grado de satisfacción con la herramienta metodológica. En una primera aproximación, la pregunta #7, de respuesta abierta, nos va a permitir detectar el grado de satisfacción con el aprendizaje-servicio.

RESULTADOS ESPERADOS

- Se espera que la experiencia sea de interés para los estudiantes puesto que tienen que desarrollar la imaginación para proponer una actividad conjunta que sea comprensiva de los principales contenidos vistos en la asignatura.
- Esta metodología docente se muestra compatible con otras alternativas didácticas a las que puede complementar.
- Una de las reflexiones más importantes de este trabajo es que se presenta una metodología docente que es capaz de ser compatible con la lección magistral que, en muchas ocasiones, se presenta como un sistema pedagógico anticuado y cargado de defectos.
- Se espera que la comparación de las calificaciones obtenidas por el grupo experimental (donde se ha aplicado el aprendizaje-servicio) y un grupo de control (donde se ha aplicado una metodología estándar) sea favorable a la primera de las metodologías señaladas.
- Se espera que la colaboración de los estudiantes del Grado en Finanzas con las organizaciones sociales a través del aprendizaje-servicio, sea de utilidad para los

usuarios y que éstos detecten cercanía, concienciación y sensibilización social por parte de los estudiantes implicados en esta iniciativa.

REFERENCIAS

Batlle, R. (2010). Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio. *Tzhoecoen. Revista Científica, Edición especial dedicada al aprendizaje-servicio*, 81-91.

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.

Paredes, D. M. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Páginas de Educación*, 12(2), 23-42.

Raya-Diez, E. y Caparrós, N. (2013). Aprendizaje-Servicio en las prácticas externas de grado: La experiencia de la Universidad de la Rioja en el grado en Trabajo Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 131-154.

Saz Gil, M. I. y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27.

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Culture and Education*, 25(3), 285-294.

CAPÍTULO 69

THE USE OF GENIALLY AS A TOOL TO INCREASE STUDENTS' ATTENTION IN FINANCIAL ECONOMICS COURSES

PAULA ORTEGA PERALS*, SALVADOR CRUZ RAMBAUD*,
JAVIER SÁNCHEZ GARCÍA*, & ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ**

**Universidad de Almería; **ESADE, Universitat Ramon Llull*

INTRODUCTION

Technology has become an integral part of higher education, reshaping how knowledge is delivered, acquired and applied. Technological integration into the academic landscape enhances the learning experience by offering innovative tools which cater to diverse learning styles, facilitate collaboration and bridge the gap between theoretical knowledge and practical application (Domínguez et al., 2013). Technology has offered innovative tools and approaches to enhance student engagement and learning outcomes (Syafitri & Sujannah, 2024). Specifically, the applications of technology in higher education are vast, ranging from personalized learning systems, which adapt to individual student needs, to collaborative tools which enable global connectivity and teamwork (Putra & Afrina, 2023). For university students, technology serves as a bridge between theoretical knowledge and practical application, making academic content more relevant, accessible, and interactive (Putri et al., 2023; Cabrera-Solano, 2023). From virtual labs and augmented reality to collaborative platforms and personalized learning systems, technology transforms traditional education into a dynamic experience tailored to individual needs and preferences. By leveraging tools such as learning management systems (LMS), collaborative platforms, gamification elements and personalized learning software, educators can foster deeper motivation among students. Research consistently highlights the correlation between technology integration and increased student engagement. Moreover, technology's adaptability allows for personalized learning pathways, enabling students to progress at their own pace and according to their unique preferences, fostering a sense of autonomy and competence.

Furthermore, in today's dynamic educational landscape, fostering an interest in finance and accountancy among students is crucial for equipping them with the skills necessary to navigate real-world economic challenges. The engaging of students in these subjects is often-perceived complex, remaining a challenge for educators (Montesdeoca-Silva & Enciso, 2023). The implementation of technology into the learning process also allows educators to increase student interest and motivation in

even the most challenging or abstract subjects (Putri et al., 2023; Irpan & Lutfi, 2024; Douglas & Hargadon, 2001). Interactive simulations, real-time data analysis and gamified experiences allow students to actively participate in their education, fostering curiosity and critical thinking (Castillo-Cuesta, 2022). Moreover, technology enables students to connect their academic pursuits with real-world applications, making learning both engaging and meaningful (Navas-Romero, 2024; Irpan & Lutfi, 2024). Traditional lecture-based approaches often fail to engage students or adequately prepare them for the dynamic, data-driven nature of modern financial industries. As financial literacy becomes increasingly essential for both personal and professional success, universities must adopt methods which prioritize practical application, critical thinking and real-world problem-solving. Integrating technology, gamification and experiential learning into finance courses can bridge the gap between theory and practice, fostering deeper understanding and sustained interest among students. These new teaching methods not only enhance engagement but also equip students with the tools and adaptability required to thrive in a rapidly changing economic environment (Mauri-Medrano et al., 2024). For example, one promising approach to address this challenge is the application of gamification in the classroom (Hidalgo-Cajo et al., 2022). By integrating game-based elements such as points, leaderboards, badges and interactive challenges into the curriculum, educators can transform traditional finance and accountancy lessons into engaging and immersive experiences (Ceacero-Moreno, 2021).

Regarding the application of technologies in university, there are several attempts seeking to demonstrate the possibilities of Genially app in subjects as English or literature (Syafitri & Sujannah, 2024; Castillo-Cuesta et al., 2024; Tuttillo-Piña et al., 2020), also in subjects as design (Irpan & Lutfi, 2024), however, the use of Genially in other areas of social sciences as economics and finances is not covered yet. The use of new technology this concrete application could enhance the curiosity among students, paving the way for deeper learning, critical thinking, and a lifelong appreciation for these disciplines (Castillo-Cuesta et al., 2024; Tuttillo-Piña et al., 2020). This research explores the studies done around the application of Genially in education, unveiling the possibilities and benefits that there exist for students and professors at university. Genially is an innovative, interactive content creation app designed to enhance presentations, infographics, e-learning materials, and more (Irpan & Lutfi, 2024). It is a user-friendly platform that allows individuals and teams to create visually captivating content without the need for advanced design skills (Gravelsina & Daniela, 2024). Genially offers a rich library of customizable templates, animations, and interactive features, enabling users to craft dynamic materials that engage audiences. From the point of view of educators, Genially caters to diverse needs by offering tools for storytelling, interactivity, and data visualization.

Financial topics often involve abstract ideas, intricate formulas, and voluminous data. By using Genially, educators can transform dry, textual information into vibrant, interactive visuals. For example, instead of a static graph, students can explore dynamic charts that respond to their input, illustrating the cause-and-effect relationships in financial models. Genially's gamification features, such as creating escape rooms or quizzes with financial themes, can turn learning into a fun, competitive activity. For instance, students might solve puzzles related to investment strategies or risk analysis to unlock the next stage of a game.

With Genially, educators can design interactive case studies or simulations where students make decisions in a virtual financial market. These scenarios help bridge theory and practice, showing students the relevance of finance in real-world contexts. By combining interactivity, gamification, and visual storytelling, Genially transforms finance education into an immersive experience, sparking curiosity and enhancing understanding. This innovative approach ensures that students are not only interested in finance but are also equipped with the tools to excel in it.

The applications of this technology are vast, however, by summarizing, Genially is particularly impactful, enabling teachers and students to transform traditional materials into interactive experiences (Vinueza, 2020). It supports the creation of gamified learning modules, quizzes and dynamic visual aids, which can boost student engagement and understanding (Castillo-Cuesta, 2022; Cabrera-Solano, 2023). The app's cloud-based functionality also facilitates collaboration, making it ideal for team projects. Genially's versatility and focus on interactivity make it a powerful tool for any field where communication and creativity are key (Vinueza, 2020). Its tools enable students to create compelling presentations or digital portfolios, enhancing both creativity and digital literacy. Additionally, the platform's analytics allow educators to track student interaction with materials, providing insights into engagement and comprehension. Whether used for in-class activities, e-learning modules or hybrid course formats, Genially opens up new avenues for innovative teaching and active learning in higher education.

METHODOLOGY

The methodology employed in this chapter is a literature review following the crucial steps of a SRL but in a shorter form since the topic is highly delimited. A Systematic Literature Review consists of a bibliography with a series of consecutive steps performed to analyze and select the existing and relevant literature on a specific subject or topic. The objective is to extract a set of conclusions and gaps in literature, organizing them to provide a picture of the topic situation in the current search panorama. In order to make this study in line with the specifications of an SRL (Denyer

& Tranfield, 2009), the authors have ensured that the method followed is replicable, transparent, having a fixed structure, with clear steps to follow, and synthetic.

The steps for the SLR are as follows (Denyer & Tranfield, 2009):

- Select the research question and the research sublines.
- Determine the databases to be used in the search for studies related to the subject.
- Conduct a literature search to find studies addressing the research question.
- Analyze the studies found for further screening. Selection or exclusion due to the qualitative analysis of the studies.
- Assess the quality of the studies, extract and synthesize the information.
- Report the results and identify a set of gaps in the literature.

Consequently, the aim of the chapter could be summarized in locating studies regarding the application of Genially to several education levels, seeking to deeply investigate those with economic subjects. The primary objective is to get to know in which university degrees has Genially been applied and for what applications.

The Systematic Literature Review is a commonly accepted method which helps researchers of all areas to continue work in their field by covering gaps which have not been addressed yet before.

Then, the research questions are delimited as follows:

RQ general: What are the findings to date, the areas of study and the main research results related to the application of Genially in higher education?

RQ1: What are the areas of study in which Genially has been applied?

RQ2: What is currently known about the applications of Genially in university courses?

RQ3: On the basis of existing literature, what are the identified gaps and future lines of study?

Identification of studies

In the first phase, the research questions have been formulated. The following step is to find the studies in the database chosen for the research. In this step the sources and the key words are selected to find all the articles dealing with the topic. The selected search base is Scopus (using the title, abstract and keywords as references) as it includes, for the most part, all publications related to the selected area of study, that is, business and economics (Marsilio & Pisarra, 2021).

To locate the important documents, a scoping study was first carried out so that no important articles are excluded. A scoping study verifies that the search is effective (Briner & Denyer, 2012) by finding those words which are important (most repeatedly ones) for locating studies, so that when using the selected words in the

final search, all documents (if not at least most of them) regarding the topic of the SRL are collected.

In a first search, only the words “genially” and “university” OR “university courses” were used. Then, from the total of eighteen articles in the first search new search terms were selected in order to refine the results and make the search as precise and replicable as possible and to conform to the main features of the SLR (Denyer & Tranfield, 2009).

In Scopus, the areas of “Business management and accounting”, “Economics, econometrics and finance” and, finally, “social sciences” were selected. The reason for this fact is due to the research area of the authors, which is social sciences, and therefore, their interest is based mainly on economics and affinity areas.

Table 1. Identification of studies.

Database	Search words
Scopus	<i>Title, abstract and keywords</i> = (“genially”) OR (“technological tool*”) AND <i>Title, abstract and keywords</i> (“university”) OR (“university course*”) OR (“higher education”) OR (education).

Source: Own elaboration.

After the identification of the studies, it is supposed that the selected documents concretely adhere to the selected area of research and the questions asked in the main objective. Hence, the studies dealing with Genially but in areas of expertise different from the research ones important to the authors, have not been considered for review in the present study.

Selection and evaluation of studies

The first step in this phase is to read the titles, abstracts and keywords of the articles, in order to eliminate those which, despite having been included in the search, do not explain the implementation and application of Genially in any educational level, hence they are not relevant for the present research. In Figure 2 all the steps followed in each part of the selection criteria are presented. As can be seen, most of the studies were not relevant since Genially is not widely implemented in the current education panorama, which demonstrates the importance of the present study.

In order to select the articles, a series of inclusion criteria were taken into account (Novais et al., 2019; Okoli & Schabram, 2010): firstly, the documents must be articles, book or book chapters and conference proceedings; secondly, documents published in English; and, finally, documents whose main theme is the use of Genially and no other applications. The exclusion criteria are the following: studies published in a language other than English; articles which are not of economics and business and social sciences; another type of documents which are not articles, book chapters and

conference proceedings; articles dealing with different technological applications which are not Genially. There were no restrictions as for the date of publication, since the purpose is to explain the applications existing from its very beginning.

The search for articles was conducted between June 2024 and September 2024. Following these inclusion and exclusion criteria, a total of 16 articles were obtained, 12 from the first search and 4 more in the snowballing part. Figure 3 presents the steps followed in the literature review.

Analysis and synthesis

In this step of the literature review, the full content of the articles selected in the previous phase was analyzed (Denyer & Tranfield, 2009). In this phase, Excel is usually used to code and classify the most important aspects of the studies, as this work only includes few articles because of the novelty application of Genially in higher education, the classification and codification was made while reading the works separating them into different types of documents.

RESULTS AND GAPS IN LITERATURE

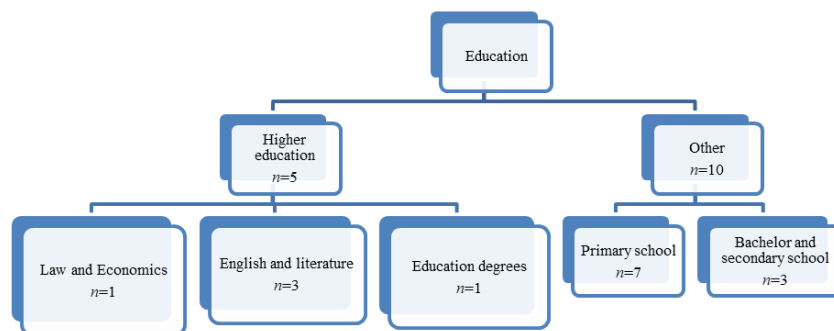
Finally, the results of the analysis are shown. Figure 3 shows the steps followed to develop the literature review. The scheme is based on the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), method followed in several important systematic literature reviews, such as Durach et al. (2017).

First, it is important to notice that the studies under research are referred to the period 2022-2024, therefore further investigation and implementations are needed to a better understanding of Genially. Second, in tables 2 and 3 and Figure 1, the descriptive analysis of the studies under review is presented.

Table 2. Studies investigating the Genially applications in education.

Type of study	Quantity	Studies
Conference proceedings	2	Montesdeoca-Silva and Enciso, (2023); Masache-Escobar and Enciso, (2023).
Article	12	Castillo-Cuesta <i>et al.</i> , (2024); Mauri-Medrano <i>et al.</i> , (2024); Putri <i>et al.</i> , (2023); Gravelcina and Daniela, (2024); Syafitri and Sujannah, (2024); Irpan and Lutfi, (2024); Castillo-Cuesta (2022); Putra and Afrina, (2023); Cabrera-Solano (2022); Tutillo-Piña et al., (2020); de Souza and Kasseboehmer, (2022); Vinueza, (2020).
Book chapter	1	Sanz-Prieto, M.; de Pablo González, (2021).

Figure 1. Areas of application

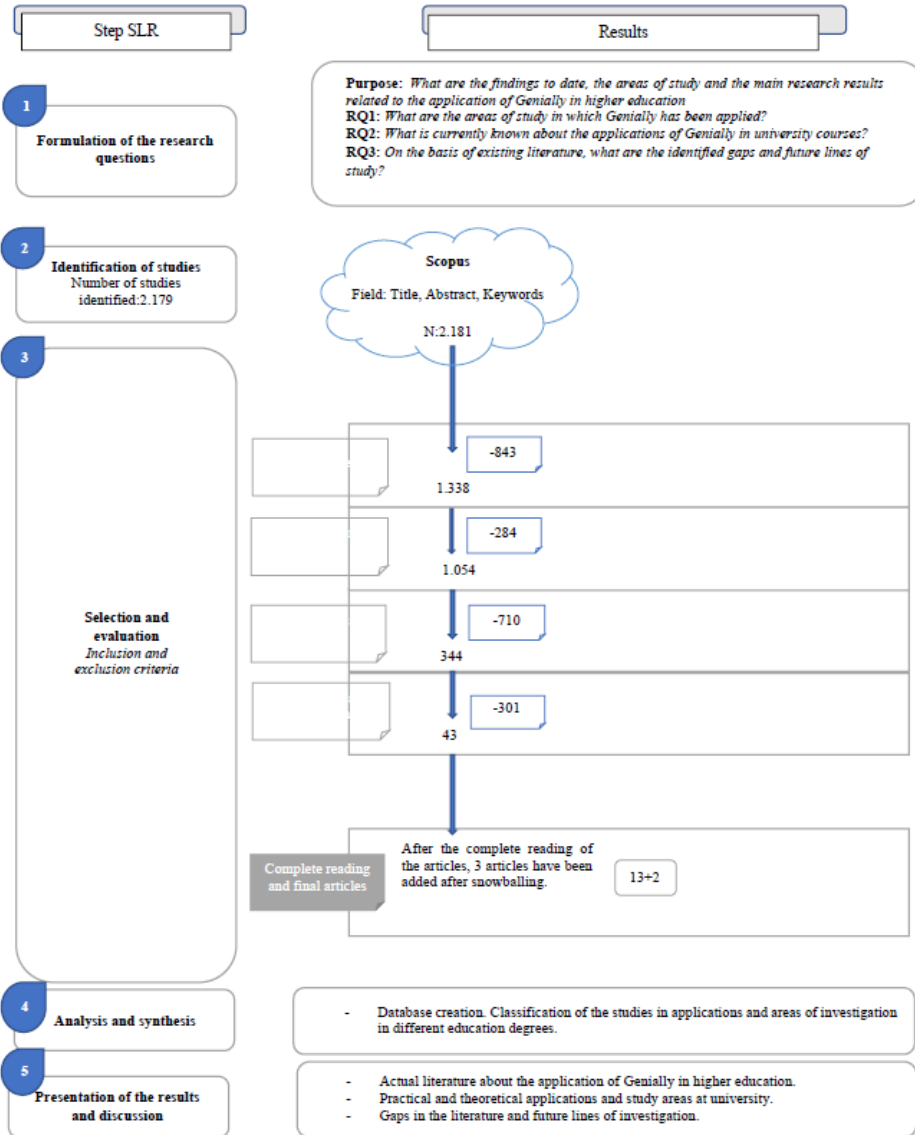


As seen in Table 3, there are several applications to educational frameworks. Some of these include interactive lessons, collaborative work, game-based learning, gamification, story telling, reading skills and many more. However, applications to finance and accounting subjects are scarce, potentially due to their mathematical and quantitative background. Nevertheless, being Genially flexible and interactive, we stipulate as a future hypothesis of study which can increase the motivation and participation of finance and accounting students.

Table 3. Types of applications

STUDIES	APPLICATION IN EDUCATION
Castillo-Cuesta <i>et al.</i> , (2024)	Interactive lessons, collaborative work, organizing classes
Mauri-Medrano <i>et al.</i> , (2024)	Gamed-based learning, creative thinking, activation
Putri <i>et al.</i> , (2023)	Gamification, story telling, audiovisual resources
Gravelsina And Daniela, (2024)	Examination and gamed-based learning
Syafitri and Sujannah, (2024)	Reading skills
Irpan and Lutfi, (2024)	Learning media
Castillo-Cuesta (2022)	Improving better reading and writing skills
Putra and Afrina, (2023)	Interactive multimedia, learning media
Cabrera-Solano (2022)	Writing and grammar skills, game-based learning
Montesdeoca-Silva and Enciso, (2023)	Gamification, story telling and animation
Masache-Escobar and Enciso, (2023)	Creation of flashcards, learning media
Tuttillo-Piña <i>et al.</i> , (2020)	Interactive multimedia, learning media,
De Souza and Kasseboehmer, (2022)	Interactive learning, gamed-based learning
Sanz-Prieto and de Pablo González, (2021)	Interactive learning, gamification, learning media
Vinueza, (2020)	Visual communication, gamification, collaborative work, animation, story telling

Figure 3. Steps of SRL based on PRISMA



Note: studies are referred to articles, book chapters and conferences proceedings.

CONCLUSIONS

Eventually, to the extent of authors' knowledge, there are no studies based on the implementation of Genially into subjects of finance and accountancy. This fact, augmented by the current situation of the finance and accountancy degree at the

University of Almeria, makes even more important this review, seeking for new methodological approaches which can help enhance motivation and interest of university students in finance. In this literature review, it can be seen that most of the cases under study develop the application of Genially in subjects related to literature, history or English, the most theoretical areas. Even though, the most important fact in this point is to get to know how to create better lesson plans for the most practical subjects. For this reason, the applications of Genially could offer a powerful means to transform the teaching and learning experience in finance and accountancy subjects. By enabling the creation of interactive, visually engaging and gamified content, Genially bridges the gap between theoretical knowledge and practical application, making complex financial concepts more appealing to students. Its versatile tools foster active participation, critical thinking and creativity, which are essential for mastering the intricacies of finance and accountancy.

Moreover, the platform's ability to track engagement and integrate real-world scenarios ensures that learning remains dynamic and relevant to modern financial challenges. By incorporating Genially into the curriculum, educators can better prepare students to navigate the complexities of financial systems and excel in professional environments. Finally, Genially not only enhances student interest and engagement but also lays a strong foundation for their future success in the field.

REFERENCES

- Cabrera-Solano, P. (2022). Game-based learning in higher education: The pedagogical effect of genially games in English as a foreign language instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8, 719-729.
- Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially games for enhancing EFL reading and writing skills in online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 340-354.
- Castillo-Cuesta, L., Cabrera-Solano, P., & Ochoa-Cueva, C. (2024). Using Genially and Kahoot for implementing CLIL in EFL higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(7), 250-270.
- Ceacero-Moreno, M. (2021). Study of the training of environmentalists through gamification as a university course. *Sustainability*, 13, 2323.
- De Souza, R. T. M. P., & Kasseboehmer, A. C. (2022). The thalidomide mystery: A digital escape room using Genially and WhatsApp for high school students. *Journal of Chemistry Education*, 99, 1132-1139.
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. En *The SAGE Handbook of Organizational Research Methods* (pp. 671-689). London: Sage Publications.
- Domínguez, A., Sáenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.

Douglas, J. Y., & Hargadon, A. (2001). The pleasures of immersion and engagement: Schemas, scripts and the fifth business. *Digital Creativity*, 12(3), 153-166.

Durach, C. F., Kembro, J., & Wieland, A. (2017). New paradigm for systematic literature reviews in supply chain management. *Journal of Supply Chain Management*, 53(4), 67-85.

Gravelsina, E., & Daniela, L. (2024). Student teachers' perceptions of a game-based exam in the Genially app. *Computers*, 3(207), 1-17.

Hidalgo-Cajo, B., Castillo-Parra, B., Vásquez-Barrera, M., & Oleas-López, J. (2022). Gamification in higher education: A review of the literature. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 797-816.

Irpan, M., & Lutfi, A. F. (2024). Development of learning media using Genially to increase student learning interest at SMK Muhammadiyah 2 Kuningan in basic graphic design subjects. *Journal of Social Science*, 5(4), 1187-1196.

Marsilio, M., & Pisarra, M. (2021). Lean management in health care: A review of reviews of socio-technical components for effective impact. *Journal of Health Organization and Management*, 35(4), 475-491.

Masache-Escobar, A., & Enciso, L. (2023, June). Uso de Genially para el diseño de flashcards para enseñar inglés en EGB elemental. En *Iberian Conference on Information Systems and Technologies*, Aveiro, Portugal.

Mauri-Medrano, M., González-Yubero, S., Falcón-Linares, C., & Cardoso-Moreno, M. J. (2024). Gamifying the university classroom: A comparative analysis of game dimensions through educational escape. *Frontiers in Education*, 9, 1-9.

Montesdeoca-Silva, M. G., & Enciso, L. (2023, June). Genially: Una herramienta estratégica para la enseñanza en el aula. En *Iberian Conference on Information Systems and Technologies*, Aveiro, Portugal.

Navas Romero, C. (2024). Transforming higher education: The power of educational breakouts. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19.

Novais, L., Maqueira, J. M., & Ortiz-Bas, A. (2019). A systematic review of cloud computing use in supply chain integration. *Computers and Industrial Engineering*, 129, 296-314.

Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-49.

Putra, L. D., & Afrina, N. (2023). The development of Genially-based interactive learning multimedia for elementary school students. *Jurnal Fundadikdas (Fundamental Pendidikan Dasar)*, 6(2), 138-151.

Putri, H. R., Setiawan, R., Ramadan, S., & Peng, L-H. (2023). Development of Genially-based history learning media to increase learning interest of senior high school students. *Harmoni Sosial: Jurnal Pendidikan IPS*, 10(2), 198-209.

Sanz-Prieto, M., & De Pablo González, G. (2021). Gamify gamifying: Learning with breakouts. En *Smart Pedagogy of Game-Based Learning: Advances in Game-Based Learning* (pp. 103-118). Cham, Switzerland: Springer.

Syafitri, T. R., & Sujannah, W. D. (2024). The effect of Genially on students' reading skill. *Professional Journal of English Education*, 7(2), 1-9.

Tutillo-Piña, J. M., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Genially como herramienta interactiva para el aprendizaje de verbos en inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 250-266.

Vinueza, G. (2020). Genially convirtiendo tus ideas en experiencias. *Recurso Tecnológico*, 1(36), 36-37.

