

INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, ECONÓMICAS Y JURÍDICAS: NUEVOS ENFOQUES EN LA METODOLOGÍA DOCENTE



COMPS.

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Ana Belén Barragán Martín

José Jesús Gázquez Linares

María del Carmen Pérez-Fuentes

María del Mar Simón Márquez

Dykinson, S.L.

Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente

Comps.

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Ana Belén Barragán Martín

José Jesús Gázquez Linares

María del Carmen Pérez-Fuentes

María del Mar Simón Márquez

© 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: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente”, 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, 2021

ISBN: 978-84-1122-005-7

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 1

LA CLASE INVERTIDA EN RELACIONES INTERNACIONALES: EFECTOS CONTRADICTORIOS EN LAS HABILIDADES BLANDAS DE LOS ESTUDIANTES

ANDREA BETTI, AURORA GARCÍA DOMONTE, Y PABLO NICOLÁS BIDERBOST 19

CAPÍTULO 2

LA DOCENCIA MIXTA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO SU APLICACIÓN EN EL CURSO 2020/21 EN ASIGNATURAS DE FISCALIDAD

ALFREDO CABEZAS ARES.....33

CAPÍTULO 3

LA PRESENTACIÓN DE CONFLICTOS ACTUALES COMO HERRAMIENTA DE ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS AFRICANOS EN EL AULA

CARMEN MARTÍNEZ SAN MILLÁN 49

CAPÍTULO 4

COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE ACTIVO ANTE LOS NUEVOS MODELOS DE ENSEÑANZA: EL TRABAJO EN EQUIPO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

MARÍA JESÚS DELGADO RODRÍGUEZ.....55

CAPÍTULO 5

INTERACCIÓN Y GAMIFICACIÓN PARA FAVORECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA EN INGENIERÍA INDUSTRIAL

MARJORIE MORALES CASETTI 63

CAPÍTULO 6

LA DIALÉCTICA DE LOS ESTUDIOS AFRICANOS Y EL DERECHO: EL CASO DE LOS DENOMINADOS “PROYECTOS EN EL AULA”

IRENE MERINO CALLE.....75

CAPÍTULO 7

LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO EN UN MODELO DE ENSEÑANZA DUAL A TRAVÉS DE GOOGLE MEET

LAURA SOTO BERNABEU 83

CAPÍTULO 8

*HACIA UNA DEFINICIÓN COMPETENCIAL DEL MEDIADOR
COMUNITARIO: UNA APROXIMACIÓN EXPLORATORIA AL COLECTIVO
DESDE UN ANÁLISIS DOCUMENTAL*

ÁNGEL JOSÉ OLAZ CAPITÁN 91

CAPÍTULO 9

*LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS EN EL AULA COMO HERRAMIENTA
EDUCATIVA*

MANUELA ORTEGA GIL 103

CAPÍTULO 10

*LA DOCTRINA JUDICIAL A TRAVÉS DE VÍDEOS DOCENTES COMO
HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y
DE LA SEGURIDAD SOCIAL*

ALEJANDRO MUROS POLO 113

CAPÍTULO 11

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN ENTORNOS TELEFORMATIVOS

FRANCISCO JOSÉ SANTAMARÍA RAMOS 121

CAPÍTULO 12

*PROFESIONALES PRODUCTIVOS VERSUS CIUDADANOS/AS
PROFESIONALES: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA
FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL Y COMPROMISO ÉTICO*

SIRO BAYÓN CALVO Y LUIS ÁNGEL SÁNCHEZ PACHÓN 133

CAPÍTULO 13

*LA “GAMIFICACIÓN” COMO HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA DE
APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DEL CONOCIMIENTO DE CUESTIONES
ACTUALES SOBRE ÁFRICA*

ALEJANDRO HERNÁNDEZ LÓPEZ 145

CAPÍTULO 14

*LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL
CASO DEL ANÁLISIS ECONÓMICO DEL DERECHO*

JOSÉ ZAPATA SEVILLA 151

CAPÍTULO 15

VISITA VIRTUAL POR EL MUSEO NACIONAL DEL PRADO COMO RECURSO DOCENTE DE LA ASIGNATURA DERECHO DEL TRABAJO

SARA GUINDO MORALES.....159

CAPÍTULO 16

EL ACCESO A LAS PRINCIPALES PÁGINAS WEB OFICIALES DE LA ADMINISTRACIÓN LABORAL COMO INNOVADORA METODOLOGÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA “DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL” MEDIANTE EL EMPLEO DE LAS TICS

SARA GUINDO MORALES.....167

CAPÍTULO 17

COMUNICACIÓN Y PÓDCAST: HERRAMIENTA DOCENTE EN ENTORNOS FORMATIVOS ONLINE

NEREIDA CEA ESTERUELAS Y AÍDA MARÍA DE VICENTE DOMÍNGUEZ 177

CAPÍTULO 18

LA SIMULACIÓN Y EL ROLE-PLAYING COMO HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

IGNACIO ÁLVAREZ ARCA 185

CAPÍTULO 19

ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LOS VÍNCULOS Y LAS RELACIONES EN LA CONVIVENCIA DENTRO DE LOS EQUIPOS DEPORTIVOS

MARTA EULALIA BLANCO GARCÍA 195

CAPÍTULO 20

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA: EXPLORANDO LA NARRATIVA AUDIOVISUAL EN 360º PARA LA RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL DE ENTORNOS URBANOS DESAPARECIDOS

MARIO ALAGUERO RODRÍGUEZ, GONZALO ANDRÉS LÓPEZ, DAVID CHECA, MARÍA CONSUELO SAIZ MANZANARES, Y CARLOS HUGO SORIA CÁCERES 205

CAPÍTULO 21

INFLUENCIA DEL ENTORNO VIRTUAL Y DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA SEGÚN LOS ALUMNOS DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA TERESA DEL OLMO IBÁÑEZ 217

CAPÍTULO 22

NUEVAS FORMAS DE E-LEARNING: ¿E-REVOLUCIÓN DEL LADO DE LA OFERTA?

ANA BELÉN ALONSO CONDE, JAVIER ROJO SUÁREZ, Y JOSÉ ÁNGEL ZÚÑIGA VICENTE 229

CAPÍTULO 23

EL USO DE DATOS FISCALES PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO EN ESTADÍSTICA ECONÓMICA

SONIA DE LUCAS SANTOS 237

CAPÍTULO 24

DESARROLLO DE COMPETENCIAS MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: APLICACIÓN A MATERIAS FINANCIERAS DE TITULACIONES DE GRADO

PURIFICACIÓN PARRADO-MARTÍNEZ, SONIA SÁNCHEZ-ANDÚJAR, Y MARÍA COMINO-JURADO 259

CAPÍTULO 25

EL RECURSO A LA CULTURA GLOBAL EN LAS CLASES DE DERECHO INTERNACIONAL

ALEJANDRO SÁNCHEZ FRÍAS 269

CAPÍTULO 26

EL CAPITAL HUMANO EMPRENDEDOR: UN RETO ESTRATÉGICO Y FORMATIVO PARA LA UNIVERSIDAD

SOFÍA LOUISE MARTÍNEZ MARTÍNEZ 277

CAPÍTULO 27

EL CINE DOCUMENTAL COMO ELEMENTO PARA LA DIFUSIÓN Y LA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS CONFLICTOS ARMADOS AFRICANOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

ÁLEX CORONA ENCINAS 289

CAPÍTULO 28

IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA ASÍNCRONA COMO MEDIO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GRUPALES E INDIVIDUALES AJENAS A LAS PREVISTAS EN LAS GUÍAS DOCENTES DE DERECHO

SARA ZUBERO QUINTANILLA 297

CAPÍTULO 29

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN UN ENTORNO BIMODAL

GEMA PÉREZ TAPIA, ESTEFANIA CESTINO GONZÁLEZ, SUSANA DE LAS NIEVES STONER, SALVADOR DOBLAS ARREBOLA, MARINA GONZÁLEZ JEREZ, Y ALEXIS LAVANANT JURADO 307

CAPÍTULO 30

METHODOLOGICAL AND LINGUISTIC TRAINING NEEDS OF PRE-SERVICE CLIL TEACHERS

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN 319

CAPÍTULO 31

EL DEBATE UNIVERSITARIO COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DE ECONOMÍA EN EL GRADO DE DERECHO

SAMUEL MEDINA-CLAROS Y JAVIER PEREZ-ARANDA 333

CAPÍTULO 32

MIRA, PREPARA Y ACTÚA EN EL MUNDO DEL TRABAJO

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ-GIJÓN MACHUCA 341

CAPÍTULO 33

IMPLEMENTACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES SOCIALES Y PACIFICADORES: EXPERIENCIAS DESDE AMÉRICA LATINA

BEATRIZ HELENA GONZÁLEZ CORREA Y ÓSCAR FELIPE GARCÍA 351

CAPÍTULO 34

EDUCATIONAL MANAGEMENT FOR THE TRAINING OF WELLNESS MANAGERS FROM SOCIAL INNOVATION: HEALTH-SAFETY

ÓSCAR FELIPE GARCÍA 363

CAPÍTULO 35

LOS INTERESES INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL

MANUELA AVILÉS HERNÁNDEZ 373

CAPÍTULO 36

*LA SATISFACCIÓN Y LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO FACTORES
MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE BAJO UNA FORMACIÓN A
DISTANCIA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO*

JAVIER PÉREZ-ARANDA, SAMUEL MEDINA-CLAROS, Y RICARDO URRESTARAZU
CAPELLÁN 387

CAPÍTULO 37

*LAS IMPLICACIONES DE LA COVID-19 EN EL ALUMNADO
UNIVERSITARIO*

ENRIQUETA CAMACHO PEÑALOSA Y MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ CUETO 403

CAPÍTULO 38

*IDEOLOGÍA, CULTURA DE MASAS Y EDUCACIÓN: ENSEÑAR
CONCEPTOS IDEOLÓGICOS MEDIANTE LAS SERIES DE TELEVISIÓN*

MAYTE DONSTRUP 415

CAPÍTULO 39

*EL USO DE SEMINARIOS VIRTUALES EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS
DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS*

SALVADOR PERÁN QUESADA 425

CAPÍTULO 40

*RESULTADOS DE LA I JORNADA DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL
PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE
PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA*

RAÚL ROJAS ANDRÉS 435

CAPÍTULO 41

*EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA CONEXIÓN DE LA TEORÍA Y LA
PRÁCTICA PROFESIONAL*

ROSA MARÍA GARCÍA NAVARRO 443

CAPÍTULO 42

*EL FILANDÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO EN EL ESTUDIO DE LOS
PRONUNCIAMIENTOS JUDICIALES EN EL ORDEN SOCIAL*

HENAR ÁLVAREZ CUESTA 457

CAPÍTULO 43

EL DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE LA PRENSA ESCRITA

MATTHIEU CHABANNES 465

CAPÍTULO 44

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO INNOVACIÓN SOCIAL Y FACTOR DE COMPETITIVIDAD PARA LAS ORGANIZACIONES

ÁNGEL ERNESTO JIMÉNEZ BERNARDINO Y ÓSCAR FELIPE GARCÍA.....475

CAPÍTULO 45

LA UTILIZACIÓN DE LOS DEBATES COMO MECANISMO PARA TRABAJAR EL LENGUAJE ORAL Y GESTUAL DE LOS ALUMNOS

ROBERTO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ.....487

CAPÍTULO 46

LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PERIODÍSTICAS ANTE LA ERA DE LAS MULTIPANTALLAS Y LOS CONTENIDOS AUDIOVISUALES

MANUEL BLANCO PÉREZ 495

CAPÍTULO 47

JUGAR A SER DIRECTIVO EN EL GRADO DE MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS

VANESSA RODRÍGUEZ CORNEJO, MARGARITA RUIZ RODRÍGUEZ, Y MIGUEL ÁNGEL MONTAÑÉS DEL RÍO 503

CAPÍTULO 48

USE OF PORTFOLIO MANAGEMENT SIMULATORS AND LEARNING

PAOLA PLAZA CASADO, JESSICA PAULE VIANEZ, & SANDRA ESCAMILLA SOLANO.....517

CAPÍTULO 49

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS RELACIONES LABORALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ.....531

CAPÍTULO 50

ACTIVIDAD DE DISCUSIÓN GRUPAL COOPERATIVA PARA LA ASIGNATURA DE NEUROPSICOLOGÍA EN UN AULA VIRTUAL

LISA EDELKRAUT, MARÍA DEL CARMEN MAÑAS PADILLA, PEDRO ARAOS GÓMEZ, CARMEN PEDRAZA BENÍTEZ, Y ESTELA CASTILLA ORTEGA 541

CAPÍTULO 51

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL

ESTHER RAYA DIEZ, DOMINGO CARBONERO MUÑOZ, Y CECILIA SERRANO-MARTÍNEZ 553

CAPÍTULO 52

LA FASE DE EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA VISIÓN MULTIVARIANTE EN ASIGNATURAS DE ECONOMÍA

PEDRO JOSÉ MARTÍNEZ CÓRDOBA, VÍCTOR AMOR ESTEBAN, E ISABEL MARÍA GARCÍA SÁNCHEZ 565

CAPÍTULO 53

EL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE OBRAS LITERARIAS: LA APLICACIÓN DE UN INTERESANTE MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

POMPEYO GABRIEL ORTEGA LOZANO 579

CAPÍTULO 54

EL ANÁLISIS DE LA FOTOGRAFÍA SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRABAJO SOCIAL

BLAS JOSÉ MARTÍNEZ GALLARDO Y HERNANDO CARLOS GÓMEZ PRADA 591

CAPÍTULO 55

LA INNOVACIÓN DOCENTE POS PANDÉMICA: ¿DÓNDE ESTAMOS Y QUÉ RETOS DEBEMOS AFRONTAR?

ANABELL FONDÓN LUDEÑA 599

CAPÍTULO 56

LA MOVILIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DEL GRADO EN DERECHO EN EL MARCO DEL PROGRAMA ERASMUS+ TEACHING

JORGE VIGURI CORDERO 609

CAPÍTULO 57

LA PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO

CARLOS A. BALLESTEROS HERENCIA 621

CAPÍTULO 58

LA ADAPTACIÓN DE LA CLASE INVERSA Y DE LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN SU PROPIO APRENDIZAJE A LA DOCENCIA ONLINE APOYADA POR EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES

SIHAM ZEBDA.....633

CAPÍTULO 59

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

MARÍA VÁZQUEZ FARÍÑAS 645

CAPÍTULO 60

EL LABORATORIO DE INNOVACIÓN DOCENTE COMO LUGAR DE EXPERIMENTACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL AULA

FRANCISCO JOSÉ MOLINA CASTILLO Y ALFREDO PÉREZ MORALES.....657

CAPÍTULO 61

GAMIFICACIÓN EN UN CURSO DE MICROECONOMÍA: EVALUACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES USADAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

MARCO TULIO BUSTOS-GUTIÉRREZ 665

CAPÍTULO 62

EL PODCAST PARA LA FLEXIBILIZACIÓN Y SOPORTE TECNOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

EMILIA IGLESIAS ORTUÑO.....675

CAPÍTULO 63

¿SE PUEDE EVITAR EL USO DE TÉCNICAS FRAUDULENTAS EN EXÁMENES ONLINE? EXPERIENCIA UTILIZANDO DOS PLATAFORMAS EN TIEMPOS DE COVID

JOSÉ ÁNGEL ZÚÑIGA VICENTE, ANA BELÉN ALONSO CONDE, Y JAVIER ROJO SUÁREZ 685

CAPÍTULO 64

LA INCORPORACIÓN DE LA MÚSICA EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA TEÓRICO-PRÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARÍA 697

CAPÍTULO 65

LA ACTIVIDAD CINEMATOGRAFICA COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL: UNA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA 707

CAPÍTULO 66

EL APRENDIZAJE EN TORNO A LA SIMULACIÓN DE JUICIOS EN DERECHO ADMINISTRATIVO EN EL MÁSTER PROFESIONALIZANTE EN ABOGACÍA

GRACIA FERNÁNDEZ CABALLERO 717

CAPÍTULO 67

IMPULSO DEL AUTOCONCEPTO SOCIOEMOCIONAL EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL ARTE: UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

PAULA MORALES ALMEIDA Y VICENTA GISBERT CAUDELI 729

CAPÍTULO 68

USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN ASIGNATURAS DE DERECHO INTERNACIONAL, DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA Y RELACIONES INTERNACIONALES

JUAN DOMINGO TORREJÓN RODRÍGUEZ 741

CAPÍTULO 69

EL GÉNERO EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS Y ACTITUDES HACIA LA IGUALDAD ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

RAQUEL PASTOR YUSTE Y EVA BERMÚDEZ FIGUEROA 755

CAPÍTULO 70

ENSEÑANZA SUPERIOR APOYADA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: CONSIDERACIONES DESDE LA GOBERNANZA

ELENA PÉREZ CARRILLO 769

CAPÍTULO 71

*ANÁLISIS DE SENTENCIAS A TRAVÉS DE VÍDEOS AUTOPRODUCIDOS
COMO ACTIVIDAD EVALUABLE EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL
TRABAJO*

ALEJANDRO MUROS POLO 781

CAPÍTULO 72

*EL SENTIR DEL ALUMNADO QUE CURSA ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
ONLINE O HÍBRIDOS EN DERECHO: UN ESCENARIO POST-PANDÉMICO*

VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES 789

CAPÍTULO 73

*PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIRECCIÓN DE ORGANIZACIONES
TURÍSTICAS*

MONTSERRAT CRESPI VALLBONA 795

CAPÍTULO 74

*BIMODALIDAD Y VIRTUALIDAD EN DOS ASIGNATURAS DE HISTORIA
ECONÓMICA*

JORGE LAFUENTE DEL CANO 803

CAPÍTULO 75

*IMPULSO Y FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LA
ENSEÑANZA DE LA MEDIACIÓN*

SALVADOR MANZANERA-ROMÁN 813

CAPÍTULO 76

*DERECHO Y GAMIFICACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EL JUEGO DE ROL
EN MATERIA DE DERECHO PENAL*

MARIANA NOELIA SOLARI MERLO 825

CAPÍTULO 77

*LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COOPERATIVO Y DEL DESARROLLO
DE LAS COMPETENCIAS DE NEGOCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO SINDICAL*

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARÍA 835

CAPÍTULO 78

DIGITALIZACIÓN DEL PROA: NUEVOS ESCENARIOS FORMATIVOS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, CONCHA GUIL MARCHANTE, Y FRANCISCA BERNAL SANTAMARÍA..... 845

CAPÍTULO 79

EL USO DE LAS PLATAFORMAS ONLINE EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS COMO MECANISMO PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

MARÍA DEL ROSARIO GÓMEZ LÓPEZ..... 853

CAPÍTULO 80

LOS MODELOS HÍBRIDOS DE ENSEÑANZA A EXAMEN

BERNARDO OLIVARES OLIVARES..... 861

CAPÍTULO 81

ENSEÑAR LA IGUALDAD FRENTE A PRIVILEGIOS Y FRAUDES FISCALES: EXPERIENCIAS DESDE EL CINE

CARLOS DAVID AGUILAR SEGADO..... 869

CAPÍTULO 82

LA DISCUSIÓN EN EL AULA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

ALEJANDRA RÍOS PÉREZ..... 877

CAPÍTULO 83

EXPERIENCIA DE CLASE INVERTIDA EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DE LA LIBERTAD DE CONCIENCIA

MARINA MORLA GONZÁLEZ..... 885

CAPÍTULO 84

APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL A TRAVÉS DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL: EL CASO DE LA ESCUELA DE IMPACTO SOCIAL DE LA NORIA

JUAN ANTONIO TORRECILLA-GARCÍA, AGNIESZKA GRAZYNA SKOTNICKA, Y MARÍA TERESA CASTILLA MESA 893

CAPÍTULO 85

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DEL COVID EN EL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE EMPRESA Y MARKETING DURANTE EL CURSO 2020-2021

FERNANDO MARTÍNEZ LÓPEZ Y MARÍA DEL MAR PERONA ALFAGEME 905

CAPÍTULO 86

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS GRADOS EN CIENCIAS SOCIALES: ¿SON LAS CLASES ON LINE TAN ÚTILES COMO LAS PRESENCIALES?

MARÍA DEL MAR PERONA ALFAGEME Y FERNANDO MARTÍNEZ LÓPEZ 919

CAPÍTULO 87

INTEGRACIÓN ENTRE METODOLOGÍAS ÁGILES Y JUEGOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

SUSANA REICHARDT MOYA Y RAFAEL JAÉN POZO 931

CAPÍTULO 88

IMPLEMENTACIÓN DE LA HERRAMIENTA H5P EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

PATRICIA PRIETO PADÍN 939

CAPÍTULO 89

LA GAMIFICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

LUIS MIGUEL RAMOS MARTÍNEZ 951

CAPÍTULO 90

LOS OBSERVATORIOS SOCIALES COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LOS OBSERVATORIOS DE PAZ EN COLOMBIA

MELBA LUZ CALLE MEZA.....961

CAPÍTULO 91

INTRODUCCIÓN DE HERRAMIENTAS COLABORATIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN ASIGNATURA ADSCRITA AL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA

LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, ANA BATLLES DE LA FUENTE, Y JOSÉ ANTONIO PLAZA ÚBEDA 977

CAPÍTULO 92
LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL CRIMINÓLOGO: REFLEXIONES PARA
SU MEJORA
MANUEL ARLANDIS RUIZ 985

CAPÍTULO 1

LA CLASE INVERTIDA EN RELACIONES INTERNACIONALES: EFECTOS CONTRADICTORIOS EN LAS HABILIDADES BLANDAS DE LOS ESTUDIANTES

ANDREA BETTI, AURORA GARCÍA DOMONTE, Y PABLO NICOLÁS BIDERBOST
Universidad Pontificia Comillas

INTRODUCCIÓN

La Clase Invertida (CI) (Flipped Classroom) es una técnica de innovación docente cada vez más popular en muchas disciplinas académicas. Consiste en una reorganización del tiempo y del espacio de la docencia. Los docentes proporcionan a los estudiantes los contenidos de las asignaturas antes de las clases, especialmente a través de videos grabados y subidos a plataformas interactivas. De esta manera, los estudiantes pueden estudiar los contenidos teóricos de la asignatura antes de ir a clase, y los docentes pueden utilizar las clases presenciales para administrar ejercicios y actividades, individuales y/o grupales, o para resolver dudas relacionadas con los contenidos (Roheling, 2018).

Los que apoyan esta técnica destacan la posibilidad para los docentes de ahorrar tiempo en el aula, que se puede usar para ejercicios, actividades y debates. Esto permitiría a los estudiantes aplicar activamente el conocimiento adquirido a través de las clases grabadas y asimilarlo de manera más efectiva y duradera. Los estudiantes también tienen la posibilidad de utilizar el tiempo de estudio de manera más eficiente, ya que pueden ver los videos sobre los contenidos teóricos de las clases cuando y donde quieran (Talbert, 2017; Hamdan, McKnight, McKnight, y Arfstrom, 2013). En definitiva, es una técnica de innovación docente que aspira a aprovechar las posibilidades ofrecidas por las innovaciones tecnológicas, poniéndolas al servicio de un aprendizaje más activo y dinámico respecto a la clase frontal tradicional (Prince, 2004; King, 1993). Sin embargo, no todos concuerdan sobre las ventajas de la CI. Varios estudiosos alertan del riesgo de que los estudiantes acudan a las clases presenciales sin haber visto previamente las clases en formato video, es decir que no entiendan el desafío de una técnica que, al menos en parte, requiere cierta “responsabilidad de autoaprendizaje” (Gough, Dejong, Grundmeyer, y Baron, 2017; Findlay-Thompson y Mombourquette, 2014). Esto puede producir una sensación de abandono por parte de los estudiantes (Talbert, 2012). Otros estudios, basados en grupos focales con los estudiantes, han observado un efecto potencialmente “perturbador” de la CI en los estudiantes universitarios, debido a que, a nivel de estudios secundarios (y universitarios), prevalece todavía un estilo de enseñanza muy centrado en la clase frontal tradicional (Betti, García Domonte, y Biderbost, 2020).

La CI ha sido implementada en muchas disciplinas, encontrando admiradores y detractores. La mayoría ha observado efectos positivos en términos de mejora en las calificaciones de los estudiantes (Foldnes, 2016), de su satisfacción con la docencia (Tang et al., 2020), de su motivación (Awidi y Painter, 2018) y de su compromiso (Karabulut-Ilgu, Yao, Savolainen, y Jähren, 2018). Sin embargo, otros estudios no han observado ninguna diferencia específica entre clases tradicionales y clases invertidas desde el punto de vista de la satisfacción y desempeño académico de los estudiantes (McLaughlin et al., 2013; Missildine, Fountain, Summers, y Gosselin, 2013). Finalmente, algunos han detectado incluso una preferencia de los estudiantes por las clases tradicionales (Roehling, Root, Richie, y Shaughnessy, 2017; Missildine, Fountain, Summers, y Gosselin, 2013).

La aplicación de la CI ha sido, hasta la fecha, mucho menor en el campo de las Ciencias Políticas (CP) y Relaciones Internacionales (RI). Mientras que algunos han observado un impacto positivo de la CI tanto en el desempeño como en la satisfacción de los estudiantes (Whitman, 2016; Touchton, 2015), otros no han encontrado diferencias relevantes entre un formato tradicional y un formato invertido (Lambach, Karger, y Goerres, 2017). Finalmente, otros han invitado a aplicar la CI con prudencia, debido a que los estudiantes manifestarían una preferencia por formatos “mixtos”, ni completamente invertidos, ni completamente tradicionales (Jenkins, 2015).

El objetivo del presente estudio es llevar a cabo una comparación entre un formato de clase tradicional y un formato de CI en una asignatura de RI. La mayoría de los estudios basados en comparaciones parecidas han intentado medir el impacto de la CI en el desempeño académico y en la satisfacción de los estudiantes. Sin menospreciar la utilidad de este tipo de análisis, creemos que, para un conocimiento más profundo del impacto de la CI en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario ampliar el objetivo de estudio. Por esto, nuestra comparación pretende medir el impacto de la CI en una serie de habilidades blandas de los estudiantes. La percepción de aprendizaje, la autoeficacia, el autoconcepto académico, el pensamiento crítico, y el trabajo en equipo son habilidades muy importantes para entender las dinámicas de mejora de un proceso de aprendizaje. Además, son cada vez más importantes para el mercado laboral, ya que se relacionan con la capacidad de comunicar, colaborar y actuar con responsabilidad, es decir, con aspectos que cualquier empleador considera, hoy en día, fundamentales (Robles, 2012).

MÉTODO

Participantes

Hemos dividido los estudiantes (63 participantes) en dos grupos, en base a su orden alfabético. En el grupo control, de 32 participantes, hemos aplicado un formato de enseñanza semi-tradicional. De las 4 horas de clase presenciales semanales, 2 se

han impartido a través de clase frontal tradicional, basada en la explicación del docente, mientras que las otras 2 se han impartido a través del uso de técnicas de aprendizaje activo, como debates, presentaciones de los estudiantes y trabajos en equipo. En el grupo experimental, de 31 participantes, hemos aplicado un formato de enseñanza enteramente invertido. Las 4 horas semanales se han impartido a través de técnicas de aprendizaje activo, mientras que las clases frontales han sido sustituidas por video-clases grabadas y proporcionadas a los estudiantes a través de Moodle antes de las clases presenciales.

Asignatura: Estudios Regionales: América Latina

Titulación: Doble Grado en Administración y Dirección de Empresa (ADE) y Relaciones Internacionales (RI); Diploma en Desarrollo de Habilidades Personales, Comunicativas y Profesionales.

Créditos: 6

Carácter: Obligatoria

Idioma: Inglés

Profesorado: Departamento de Relaciones Internacionales

Grupo experimental: clase invertida, 4 horas semanales dedicadas a técnicas de aprendizaje activo. Clases frontales del docente proporcionadas a través de video, grabados con antelación por el docente, mediante la aplicación Kaltura, y entregados a los estudiantes antes de las clases a través de la aplicación Moodle.

Grupo control: clase semi-tradicional, 2 horas semanales dedicadas a clases frontales presenciales del docente y 2 horas semanales dedicadas a técnicas de aprendizaje activo.

Clase frontal tradicional: el docente explica los contenidos teóricos de la asignatura a través de clases magistrales, apoyándose en apuntes realizados a través de Powerpoint.

Instrumentos y procedimiento

Se han utilizado las mismas técnicas de aprendizaje activo, tanto en las 2 horas semanales dedicadas a ellas del grupo control, como en las 4 horas semanales del grupo experimental. Los estudiantes han utilizado estas técnicas de aprendizaje en el aula, trabajando en grupo o individualmente.

Kaltura: plataforma en abierto que permite realizar vídeos, por parte tanto del docente como de los estudiantes. Los vídeos se pueden compartir en cualquier página web o soporte didáctico, como Moodle o Powerpoint.

Ejemplo de vídeo didáctico realizado por los docentes para los estudiantes, simulando el formato de una entrevista acerca de uno de los contenidos de la asignatura: https://tv.comillas.edu/media/Video+2/1_wxesquqo

Poll Everywhere: aplicación disponible gratuitamente en la web para llevar a cabo sondeos rápidos entre los estudiantes y administrados por el docente. Muy útil para averiguar el conocimiento de contenidos específicos. Muy práctica, se puede usar también desde móvil.

Estudios de caso: muy utilizados en una amplia variedad de materias en las ciencias sociales (George y Bennett, 2005). El docente asigna a los estudiantes una serie de casos de estudio a investigar sobre contenidos específicos de la asignatura. Los estudiantes, trabajando individualmente o en grupo, llevan a cabo tareas de investigación en la web, produciendo estudios detallados e intensivos de temas específicos (líderes, conflictos, elecciones en el contexto Latinoamericano). La técnica permite seleccionar casos críticos o reveladores que proporcionan mucha información sobre las causas y consecuencias de varios fenómenos histórico y políticos. Esto permite a los estudiantes entrenarse en tareas de investigación cualitativa, familiarizarse con diferentes métodos de recopilación de datos (análisis de documentos oficiales, análisis de discursos políticos), y profundizar su conocimiento de temas específicos, relacionados con la asignatura.

Trivia quizzes: técnica de aprendizaje basada en preguntas sobre la historia y política de América Latina, formuladas por el docente, y a las que los estudiantes tienen que contestar en el momento, con tiempos limitados, y actuando en equipos en competición. Permite un aprendizaje dinámico y motivador, basado en el juego y la competición.

Word search puzzles: actividad en la que los estudiantes tienen que identificar conceptos y fenómenos relacionados con la historia y política de América Latina a través de letras colocadas en una cuadrícula. De manera parecida, se han utilizado photo find puzzles, en los que los estudiantes tienen que relacionar fotos e imágenes con conceptos y eventos de la historia de América Latina.

Recopilación y análisis de los datos

Para recopilar los datos sobre el impacto de los dos formatos de clase (semi-tradicional e invertida) en las habilidades blandas de los estudiantes, hemos utilizado las siguientes variables: desempeño académico en el Grado en Relaciones Internacionales, desempeño académico en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, y desempeño académico en el Diploma. Como se indica en la tabla 1, no hay diferencias significativas desde el punto de vista de estos factores en los dos grupos. En este sentido, en términos estrictamente académicos, los dos grupos son homogéneos (ver tabla 1):

Tabla 1. Características de los estudiantes en los dos grupos

	Grupo control		Grupo experimental		Diferencia (Exp-Cont)	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	p-value
Nota media Relaciones Internacionales						
0-10	7.736	0.639	7.707	0.522	-0.029	(0.847)
Nota media ADE						
0-10	7.296	0.811	7.363	0.636	0.067	(0.716)
Nota media Diploma						
0-10	8.491	0.384	8.521	0.380	0.029	(0.761)
Observaciones	32		31		63	

Para recopilar los datos sobre las habilidades blandas hemos utilizado una encuesta, proporcionada por el Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad donde ha tenido lugar el experimento. Se han recopilado en dos momentos de tiempo, al comienzo y al final de la asignatura. El contenido de la encuesta se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2. Ítems de la encuesta

	Autoeficacia	Completamente en desacuerdo	Completamente de acuerdo
1	I think I am going to get some excellent grades this year.	0	5
2	If I make an effort, I think I have enough capacity to achieve a good academic record.	0	5
3	I believe that I am able to understand even the most difficult topics in this course.	0	5
4	I think I have enough capacity to understand a subject, quickly and well.	0	5
5	I think I can pass the courses quite easily and even get good grades.	0	5
6	Although teachers are demanding and strict, I have great confidence in my own academic ability.	0	5
7	I think that I am prepared and well qualified to achieve academic success.	0	5
8	When they ask me to do projects or homework, I am sure that I will do them well.	0	5
9	I work effectively in any team, no matter who the teammates are.	0	5
10	Considering the difficulty of the degree, what I am learning, and my own abilities, I think I'll be fine when I finish (the degree).	0	5

Tabla 2. Ítems de la encuesta (continuación)

Trabajo en equipo		Percepción muy negativa	Percepción muy positiva
11	Participation in teamwork sharing information, knowledge, and experiences.	0	5
12	Acceptance and compliance with the rules agreed upon in the group (deadlines, parts of the work, format, etc.).	0	5
13	Action to face the conflicts of the team in this subject.	0	5
14	Commitment to the management and operation of the team	0	5
15	Management of meetings effectively.	0	5
16	Communication and cohesion within the group.	0	5
Autoconcepto académico		Completamente en desacuerdo	Completamente de acuerdo
17	Regarding my grades, I think I am among the best 10 students in class	0	5
18	My grades so far have been mostly As	0	5
19	In general, I consider myself a very good student	0	5
Percepción de aprendizaje		Poco	Mucho
20	Regardless of your results in the exams, think how much you will learn in this section about Latin American politics	0	5
Pensamiento crítico		Equivocado	Correcto
21-28	Application of a set of questions about a fantasy story read by students in advance in order to test their capacities to use logical and critical thinking.	0	1

Autoeficacia, autoconcepto académico y percepción de aprendizaje: Escala Likert de 0 a 5 (0 “estoy completamente en desacuerdo; 5 “estoy completamente de acuerdo”).

Trabajo en equipo: Escala para medir percepciones (0 “percepción muy negativa”; 5 “percepción muy positiva”)

Pensamiento crítico: preguntas con una sola respuesta correcta, así que las respuestas producen una variable dicotómica en la que 0 es “equivocado” y 1 es “correcto”.

RESULTADOS

En la tabla 3, es posible ver los estadísticos obtenidos de los datos recopilados sobre las habilidades blandas de los estudiantes, en términos medios. En la columna izquierda están los valores de la encuesta del primer día, en la columna central se reflejan los valores de la encuesta del último día, mientras que en la columna derecha aparecen las diferencias entre los resultados obtenidos en los dos momentos (último menos primero).

En cada momento, los datos se han recopilado para el grupo control (cont) y para el grupo experimental (exp) y las diferencias entre ambos (dif exp-cont). Los datos calculados corresponden a las medias de cada grupo en cada momento, mientras que

para el análisis de las diferencias se han utilizado ANOVAs (ver tabla 3; el valor p aparece entre paréntesis).

Tabla 3. Estadísticas de las habilidades blandas

	Primer día			Último día			Diferencia		
	Cont	Exp	Dif. (exp- cont) p-value	Cont	Exp	Dif. (exp- cont) p-value	Cont	Exp	Dif. (exp- cont) p-value
Autoeficacia	3.72	3.84	0.12 (0.544)	3.81	4.02	0.21 (0.303)	0.09	0.18	0.09 (0.644)
Trabajo en equipo	3.77	3.94	0.17 (0.192)	3.88	3.89	0.01 (0.958)	0.11	-0.05	-0.16 (0.148)
Autoconcepto académico	3.28	3.52	0.23 (0.109)	3.28	3.42	0.14 (0.392)	0.00	-0.10	-0.10 (0.339)
Percepción de aprendizaje	4.38	4.19	-0.18 (0.355)	4.41	4.23	-0.18 (0.335)	0.03	0.04	0.01 (0.995)
Pensamiento crítico	0.59	0.46	-0.12 (0.007)** *	0.59	0.55	-0.04 (0.424)	0.00	0.09	0.09 (0.115)
Observaciones	32	31	63	32	31	63	32	31	63

Cada dato es una media. Los valores de la columna de Dif. (exp-cont) son los cambios en los valores entre los dos grupos. Los valores de la columna de Diferencia son los cambios en los valores entre el último y el primer día.

***: diferencia significativa en las medias entre los dos grupos con nivel de confianza 1%.

Aunque las diferencias entre los dos grupos no son, a primera vista y en términos estadísticos, significativas, los datos medios indican que, al comienzo del experimento (primer día), los estudiantes del grupo experimental tuvieron mejores resultados en autoeficacia, trabajo en equipo y autoconcepto académico, no siendo así en percepción de aprendizaje y pensamiento crítico. Algo parecido se observa al final del experimento (último día), en cuanto a las tres primeras habilidades: el grupo experimental presenta mejores medias frente a las otras dos habilidades. En este sentido, el único dato estadísticamente destacable, son las diferencias que se advierten entre los dos grupos en términos de pensamiento crítico, menores para el grupo que recibió la CI, antes de empezar el experimento.

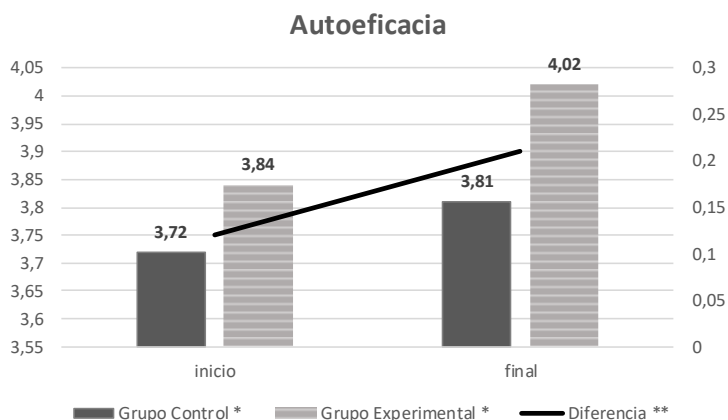
Finalmente, la columna de la derecha muestra la evolución de los resultados de ambos grupos, desde antes del experimento hasta después del mismo. El grupo control no empeora en ninguna de las habilidades medidas, aumentando o manteniendo constantes los datos medios. En cambio, el grupo experimental mejora en autoeficacia, percepción de aprendizaje y pensamiento crítico (siendo estos aumentos mayores que en el caso del otro grupo), mientras que disminuye en trabajo en equipo y autoconcepto académico.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Aunque los datos no arrojen resultados estadísticamente contundentes, en el sentido de que las diferencias en las medidas de las habilidades blandas no son muy amplias, la comparación de medias y la visualización de datos nos permiten detectar algunos patrones significativos.

Los estudiantes expuestos a la CI, el grupo experimental, tuvieron mejores resultados en autoeficacia (ver figura 1). Ambos grupos presentan mejores resultados a lo largo del tiempo, si bien el aumento es mayor en el caso del grupo que recibe la CI (con una diferencia de casi el doble respecto al principio). Es decir, ambos mejoran, pero la mejora es mucho mayor en el caso del grupo expuesto a la CI. Desde este punto de vista, nuestros resultados están en línea con aquellos (pocos) estudios que han observado un impacto positivo de la CI en esta habilidad, sobre todo, cuando es integrada con otras técnicas de aprendizaje activo (Lai y Hwang, 2016). De una manera parecida, la visualización de nuestros datos indica que la CI puede mejorar su sensación de eficacia personal (Prince, 2004). Esto es coherente con la finalidad principal del aprendizaje activo que es hacer del proceso una experiencia más responsable y consciente, en la que los estudiantes aprendan a resolver los problemas de aprendizaje de manera autónoma y en colaboración con sus compañeros.

Figura 1. Datos medios sobre Autoeficacia en el grupo experimental y en el grupo control (al inicio y al final del experimento)



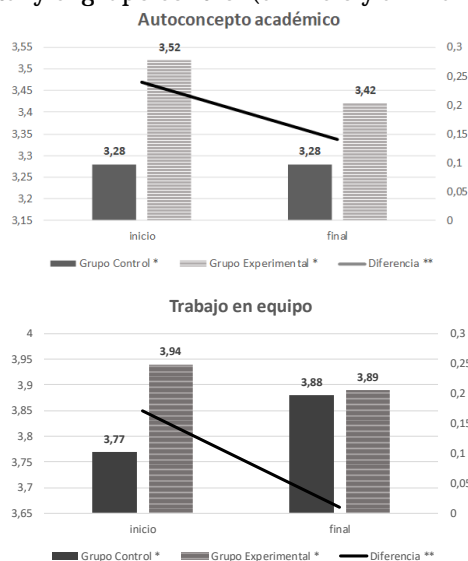
* Datos medios sobre la información recogida al inicio y al final de la asignatura, en cada uno de los grupos: eje izquierdo.

** Diferencia entre las medias de los dos grupos, al inicio y al final: eje derecho.

Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental (CI) también consiguen mejores resultados en términos de autoconcepto académico y trabajo en equipo, aunque los resultados son más contradictorios. Tanto antes como después del

experimento, los estudiantes del grupo experimental presentan medias superiores al grupo control. Sin embargo, este dato es inferior con el paso del tiempo haciendo que las diferencias entre ambos grupos se hagan muy pequeñas, hasta casi igualarse (ver figura 2). Es decir, en ambos grupos, estas dos habilidades empeoran con el tiempo.

Figura 2. Datos medios sobre Autoconcepto académico y Trabajo en equipo en el grupo experimental y el grupo control (al inicio y al final del experimento)



* Datos medios sobre la información recogida al inicio y al final de la asignatura, en cada uno de los grupos: eje izquierdo.

** Diferencia entre las medias de los dos grupos, al inicio y al final: eje derecho.

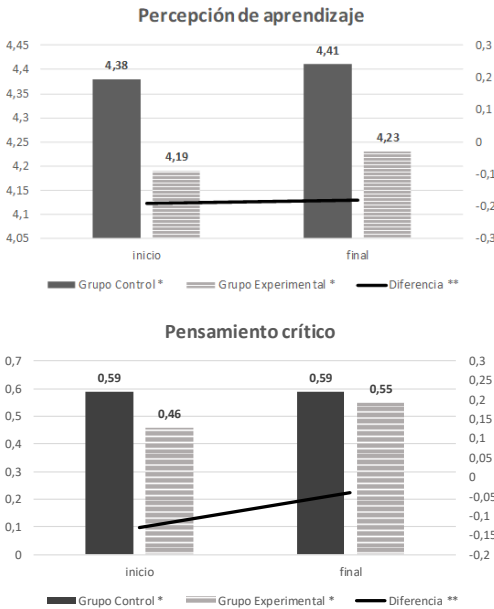
En términos de autoconcepto, este dato es interesante porque no confirma una de las expectativas típicas del aprendizaje activo, es decir la capacidad de mejorar la confianza de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje. Los únicos estudios sobre el impacto del aprendizaje activo, o de la CI, en esta habilidad específica, no son sistemáticos y se basan exclusivamente en hipótesis (King, 1993). Así que no es todavía posible discutir nuestros resultados en relación con estudios previos. Sin embargo, es llamativo que, ambos grupos, en nuestro experimento, empeoran, con el tiempo, su autoconcepto, lo cual no permite identificar un efecto específico de la técnica de aprendizaje utilizada en el autoconcepto de los estudiantes.

Desde el punto de vista del trabajo en equipo, nuestros resultados tampoco parecen confirmar las tendencias dominantes de la literatura sobre aprendizaje activo y CI. La mayoría de los estudios concuerdan en que la CI suele tener efectos positivos en el trabajo en equipo de los estudiantes (Karaburut-Ilgu, 2018; McNally et al., 2017;

Foldnes, 2017). Sin embargo, en el campo de la CP y las RI, algunos han encontrado efectos positivos (Lambach, Karger, y Goerres, 2017), mientras que otros no han detectado ningún efecto específico (Jenkins, 2015). La falta de diferencias relevantes en el trabajo en equipo de los nuestros dos grupos, sobre todo a lo largo del tiempo, acerca los resultados de nuestro experimento a este segundo grupo de estudios.

Desde el punto de vista de la percepción de aprendizaje y del pensamiento crítico, nuestra comparación de medias y visualización de datos indican que los estudiantes expuestos a un modelo de docencia más tradicional, centrada en la clase frontal del docente, el grupo control, obtienen mejores resultados. Sin embargo, en ambas habilidades, los resultados sucesivos a recibir las clases con la metodología de CI hacen que la media de estas aumente, disminuyendo las diferencias respecto a la clase control.

Figura 3. Datos medios sobre Percepción del aprendizaje y Pensamiento crítico en el grupo experimental y el grupo control (al inicio y al final del experimento)



* Datos medios sobre la información recogida al inicio y al final de la asignatura, en cada uno de los grupos: eje izquierdo.
** Diferencia entre las medias de los dos grupos, al inicio y al final: eje derecho.

En términos de percepción de aprendizaje, hay varios estudios en la literatura sobre los efectos de las técnicas de aprendizaje activo. Estos han llegado a conclusiones diferentes. Por ejemplo, algunos, tanto en el campo de la CP (Touchton,

2015), como en otras disciplinas (Yamarick, 2019; Awidi y Paynter, 2018; Chen, Wang, Kinshuk, y Chen, 2014), han observado una mejora en la percepción de aprendizaje de los estudiantes expuestos a técnicas de aprendizaje activo. Otros han observado que esta percepción puede ser positiva, incluso cuando los estudiantes expuestos a tales técnicas no mejoran sus calificaciones académicas (McNally et al., 2017; McLaughlin et al., 2013). En cambio, hay estudios que han observado que la percepción de aprendizaje no mejora necesariamente con las técnicas de aprendizaje activo, y que puede incluso empeorar, en el sentido de que los estudiantes asocian el aprendizaje activo a una sensación de estar aprendiendo menos (Deslaurieux et al., 2019; Missildine, Fountain, Summers, y Gosselin, 2013). Nuestro estudio va en esta dirección: los estudiantes expuestos a la CI perciben que están aprendiendo menos sobre los contenidos. Es probable que esto se deba al esfuerzo de responsabilidad y a la mayor carga de trabajo requeridos en un formato de CI. Esto no significa que las técnicas de aprendizaje activo sean dañinas para el aprendizaje. Sin embargo, puede significar que las técnicas por sí solas no son suficientes para mejorar la percepción de aprendizaje de los estudiantes, sino que tienen que ser diseñadas de una manera adecuada para sus exigencias. Por ejemplo, hay estudios que afirman que la CI es más eficaz en la percepción de aprendizaje de los estudiantes cuando el docente es capaz de acompañarla con una adecuada retroalimentación sobre los contenidos de la asignatura y sobre los ejercicios llevados a cabo por los estudiantes en el aula (Murillo, López, y Godoy-Caballero, 2019; Missildine, Fountain, Summers, y Gosselin, 2013).

Finalmente, en términos de pensamiento crítico, parece haber un consenso generalizado en la literatura sobre los efectos positivos de la CI, y, en general, del aprendizaje activo, en la capacidad de los estudiantes de pensar críticamente (Hsieh, Wu, y Marek, 2017; Kong 2014), también en CP (Lambach, Karger, y Goerres, 2017). Sin embargo, aunque las diferencias entre los dos grupos no son muy amplias, la visualización de datos muestra que, en nuestro experimento, los estudiantes del grupo control obtienen mejores resultados en términos de pensamiento crítico, respecto a los estudiantes del grupo experimental, aunque, con el tiempo, las diferencias disminuyen y los alumnos de la clase experimental mejoran sus resultados. Aunque nuestros datos no son suficientes para confutar una de las conclusiones más difusas en la literatura sobre CI y aprendizaje activo, nos recuerdan un punto importante. El pensamiento crítico no consiste solo en la capacidad de evaluar la fiabilidad de la información, la efectividad de una solución o de un método, o la plausibilidad de una hipótesis (Anderson y Kratwohl, 2001), sino también en saber profundizar el conocimiento de los conceptos fundamentales de una materia. Es posible que una clase tradicional, basada en la centralidad de la explicación frontal del docente, pueda ser todavía más efectiva para esta tarea.

Sin ánimo de llegar a conclusiones definitivas, y teniendo en cuenta las limitaciones de un estudio que tendrá que ser repetido con muestras de estudiantes más amplias durante periodos de tiempo más largos, estos resultados, comparados con la literatura existente, nos permiten avanzar algunas hipótesis. A diferencia de muchos estudios precedentes que llegan a conclusiones excluyentes, identificando efectos meramente positivos, nulos, o negativos, nuestro estudio indica un impacto diferenciado de la CI. El hecho de que la CI resultara efectiva, al menos inicialmente, para mejorar la autoeficacia y el trabajo en equipo podría significar que la CI proporciona mayores beneficios para el desarrollo de cualidades más interpersonales. Sin embargo, nuestro estudio detecta también que las diferencias tienden a reducirse con el paso del tiempo, lo cual no permite identificar un claro efecto de la técnica docente utilizada. En cambio, el hecho de que la clase tradicional contribuya a mejorar el pensamiento crítico y la percepción de aprendizaje podría significar que un formato de enseñanza tradicional proporciona más beneficios para el desarrollo de cualidades más analíticas, que requieren una mayor capacidad de explorar los conceptos en profundidad y de reflexionar sobre los contenidos aprendidos.

A pesar de que haya un consenso mayoritario sobre los beneficios de la CI y del aprendizaje activo para los estudiantes, no faltan estudiosos que recuerdan que cualquier innovación docente debería ser implementada con cierta prudencia, evitando efectos perturbadores, sobre todo, en contextos en los que los estudiantes están muy arraigados a un modelo de enseñanza tradicional. Esto significa que las técnicas de innovación docente, como la CI, tienen que ser implementadas, teniendo en cuenta “la compatibilidad con los contenidos de las asignaturas... los objetivos de aprendizaje, y las habilidades y filosofía de enseñanza de cada docente” (Lambach, Karger, y Goerres, 2017, p.564). Los datos sobre las habilidades blandas en nuestro experimento confirman este punto. En lugar de detectar un efecto completamente positivo, negativo o nulo de las técnicas de innovación docente, nuestro estudio puede llevar a la interesante conclusión de que tales técnicas, en nuestro caso la CI, pueden ser aptas para materias politológicas más prácticas y relacionadas con la resolución de problemas, por ejemplo, el análisis de las políticas públicas. En cambio, un formato de clase tradicional puede ser más apto para materias más teóricas, como la Teoría o la Historia de las Relaciones Internacionales.

REFERENCIAS

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., ... Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Awidi, I.T., y Paynter, M. (2019). The Impact of a Flipped Classroom Approach on Student Learning Experience. *Computers & Education*, 128, 269-283.
- Betti, A., García Domonte, A., y Biderbost, P. (2020). Flipping the Classroom in Political Science: Student Achievement and Satisfaction. *Revista de Ciencia Política*, 40(3), 589-615.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, y Chen, N. (2014). Is FLIP Enough? Or Should we Use the FLIPPED Model Instead? *Computers and Education*, 79, 16-27.
- Findlay-Thompson, S., y Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a Flipped Classroom in an Undergraduate Business Course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Foldnes, N. (2016). The Flipped Classroom and Cooperative Learning: Evidence from a Randomised Experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39-49.
- George, A., y Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Gough, E., Dejong, D., Grundmeyer, T., y Baron, M. (2017). K-12 Teacher Perceptions Regarding the Flipped Classroom Model for Teaching and Learning. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 390-423.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., y Arfstrom, K. (2013). A Review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network*, 1-20.
- Hsieh, J.S.C., Wu, W.V., y Marek, M.W. (2017). Using the Flipped Classroom to Enhance EFL Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Jenkins, S. (2015). Flipping the Introductory American Politics Class: Student Perceptions of the Flipped Classroom. *PS: Political Science and Politics*, 48(4), 607-611.
- Karabulut-Ilgu, A., Yao S., Savolainen P., y Jähren, C. (2018). Student Perspectives on the Flipped-Classroom Approach and Collaborative Problem-Solving Process. *Journal of Educational Computing Research*, 56(4), 513-537.
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Kong, S.C. (2014). Developing Information Literacy and Critical Thinking Skills through Domain Knowledge Learning in Digital Classrooms: An Experience of Practicing Flipped Classroom Strategies. *Computers and Education*, 78, 160-173.
- Lai, C., y Hwang, G. (2016). A Self-Regulated Flipped Classroom Approach to Improving Students' Learning Performance in a Mathematics Course. *Computers and Education*, 100, 126-140.
- Lambach, D., Karger C., y Goerres, A. (2017). Inverting the Large Lecture Class: Active Learning in an Introductory International Relations Course. *European Political Science*, 16(4), 553-569.
- McLaughlin, E.J., Griffin, L.M., Esserman, D.A., Davidson, C.A., Glatt, D.M., Roth, M.T., ... Mumper, R.J. (2013). Pharmacy Student Engagement, Performance, and Perception in a Flipped Satellite Classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(9), 196. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3831407/>.

McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., ... Rung, A. (2017). Flipped Classroom Experiences: Student Preferences and Flip Strategy in a Higher Education Context. *Higher Education*, 73(2), 281-298.

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., y Gosselin, K. (2013). Flipping the Classroom to Improve Student Performance and Satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597-99.

Murillo, L.R., López, J.A., y Godoy-Caballero, A.L. (2019). How the Flipped Classroom Affects Knowledge, Skills, and Engagement in Higher Education: Effects on Students' Satisfaction. *Computers and Education*, 141.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.

Roehling, P., Root, L.M., Richie, F.J., y Shaughnessy, J.J. (2017). The Benefits, Drawbacks, and Challenges of Using the Flipped Classroom in an Introduction to Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 44(3), 183-192.

Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Education Reform*, 9(1), 1-2.

Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling: Stylus.

Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaeebi, M., y Bamanger, E. (2020). Efficiency of Flipped Classroom with Online-Based Teaching Under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 1-12.

Touchton, M. (2015). Flipping the Classroom and Student Performance in Advanced Statistics: Evidence from a Quasi-Experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44.

Whitman, W. (2016). Turning the Classroom Upside Down: Experimenting with the Flipped Classroom in American Government. *Journal of Political Science Education*, 12(1), 1-14.

Yamarick, S. (2019). Flipping the Classroom and Student learning outcomes: Evidence from an International Economics Course. *International Review of Economics Education*, 31, 1-12.

CAPÍTULO 2

LA DOCENCIA MIXTA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO SU APLICACIÓN EN EL CURSO 2020/21 EN ASIGNATURAS DE FISCALIDAD

ALFREDO CABEZAS ARES
Universidad Rey Juan Carlos

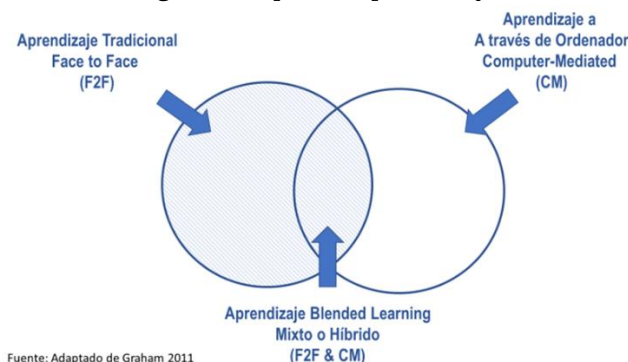
INTRODUCCIÓN

El curso 2020/21 es el segundo que tenemos que plantear una docencia adaptada a las circunstancias de la pandemia del Covid-19. Quizá este curso se nos ha permitido planificar un poco más las asignaturas a lo que las circunstancias sobrevenidas nos permitieron en el curso pasado.

Las universidades teniendo en cuenta el número de alumnos y de la capacidad de las aulas han tomado decisiones respecto a la presencialidad de alumnos en el aula. Así las hay con clase presencial todas las semanas con todos los alumnos, las hay que todas las semanas clase presencial con la mitad de los alumnos (un turno de alumnos en casa y otro turno en el aula), las hay que tienen presencialidad la mitad de las semanas, y además cuando vienen los alumnos solo asisten la mitad de ellos por turnos.

La Universidad Rey Juan Carlos (2020a) ha optado por el tercero de los casos anteriormente citados. Al ser una universidad con una ratio alto alumno/profesor ha optado por que cada alumno tenga presencialidad en el aula 1 de cada 4 semanas de docencia.

Figura 1. Tipos de aprendizaje



Por lo tanto, unas 10 semanas del tiempo del cuatrimestre la interacción es no presencial, luego ha de ser una relación basada en las TICs, es decir en el uso de formas de comunicación síncrona o asíncrona que permita comunicarse a todos los miembros de la comunidad universitaria.

Es decir, hay que impartir docencia no presencial y presencial combinándola (Batalla, Rimbau, y Serradell, 2010; Salmerón, Rodríguez-Fernández, y Gutiérrez-Braojos, 2010), lo que de alguna manera significa que hemos pasado a un contexto de docencia híbrida, tal y como refleja Graham (2011) en la Figura 1, en la que la intersección entre los 2 tipos de aprendizaje debería aumentar considerablemente.

El plan de la URJC para la adaptación de la docencia al COVID-19 en el curso 2020-21

Así institucionalmente la URJC ha aprobado un Protocolo de Adaptación de la Docencia a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. La URJC es una universidad presencial, pero las exigencias sanitarias que estamos viviendo nos han llevado una mayor flexibilización de este principio.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en el protocolo de la URJC (Universidad Rey Juan Carlos, 2020b), encuadra la docencia de esta asignatura, opta por un modelo de docencia que debe ser mixto, contando con una parte presencial y otra en on-line o en remoto. Sin descartar que por empeoramiento de la realidad sanitaria se podría pasar a toda la docencia a formato on-line.

Para atender a esta situación la URJC pone a disposición de todos sus docentes de las siguientes herramientas:

1.- El Aula Virtual de la URJC, el Moodle de código abierto que utiliza la mayor parte de las universidades, donde los profesores pueden poner a disposición de los alumnos: las guías docentes, los textos recomendados, las transparencias, vídeos, enlaces de internet, tareas a presentar por los alumnos en la propia plataforma, exámenes, etc.

2.- Las plataformas TEAMS o Blackboard Collaborate, donde impartir las clases en formato on-line y que las sigan en directo los alumnos. De acuerdo con el protocolo las sesiones deben realizarse en el horario semanal fijado para la asignatura. Otra posibilidad que dan estas plataformas es grabar las sesiones y dejarlas accesibles a través del aula virtual para que los alumnos puedan verlas de manera asíncrona. Si bien en mi caso he optado por grabar las sesiones y que los alumnos las puedan ver cuando quieran.

El modelo de docencia mixto planteado por la facultad es el siguiente:

1º.- Durante dos semanas, hay docencia presencial, pero cada semana asiste la mitad de los matriculados al aula (un turno de alumnos en el aula y un turno de alumnos en casa).

2º.- En las siguientes 2 semanas todos los alumnos tienen docencia on-line

En las semanas de docencia presencial, lo que hemos hecho es retransmitir a la vez la docencia que se realice en el aula, para que la puedan ver y escuchar los alumnos que están en sus casas. En esta asignatura hemos optado por la plataforma TEAMS y hemos logrado que los alumnos de casa vean a la vez las transparencias que se proyectan en el aula y que tengan el sonido de lo que se dice en el aula, bien por el profesor bien por los alumnos presenciales.

En las semanas de docencia no presencial u on-line, la docencia se realiza para todos los alumnos a través de la plataforma TEAMS. Esta plataforma permite interacciones de tal manera que el profesor explica sobre un contenido que comparte y los alumnos escuchan. Pero permite que el alumno pueda intervenir, bien a través de sonido, bien a través de un chat, incluso el alumno puede compartir contenidos o incluso presentar contenidos al resto de alumnos.

MÉTODO

Asignatura de régimen fiscal de la empresa

Ya en los últimos años hemos intentado en esta asignatura fomentar la participación de los alumnos en las clases y siempre hemos tenido en cuenta el trabajo del alumno, realizando practicas docentes encaminadas a estimular la evaluación continua, como experiencias de gamificación (Delgado-Rodríguez, Martínez-López, y Rodado-Ruiz, 2019), como de realización de parte de la calificación en evaluación continua, las exposiciones en clase, entre otras.

El objetivo principal de la asignatura es dotar al alumno de un cuerpo elemental de conocimientos y habilidades que le permitan gestionar los aspectos fiscales básicos de la actividad empresarial. Para ello, la asignatura tiene un claro enfoque práctico.

En las recomendaciones para cursar esta asignatura, además de su carácter eminentemente práctico, para el logro con éxito de los objetivos que se plantean requiere un trabajo continuo que permita ir asimilando y aplicando los conceptos fiscales básicos. A lo largo del curso es necesario apoyarse en la consulta de las normas tributarias vigentes, tanto la Ley General Tributaria como las leyes y reglamentos particulares de cada uno de los impuestos que se estudian en el curso.

El temario de la asignatura se configura en 4 densos temas. El primero de ellos de carácter introductorio, se centra en los conceptos básicos de fiscalidad empresarial en el contexto del sistema fiscal español. Los 3 temas restantes abordan los 3 impuestos más importantes del ordenamiento español, que son el IRPF (Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas) el IS (Impuesto de Sociedades) y el IVA (impuesto del valor Añadido).

Se han relacionado en el mismo orden en el que han sido abordados a lo largo de las 14 semanas de impartición de la asignatura.

Ante las peculiaridades para el curso 2020/21, se plantea en la guía docente que el peso de la evaluación continua sea superior a la del año pasado con un peso del 40% respecto del total de la nota de la asignatura.

La mitad de la evaluación continua (es decir un 20%) sale de 2 prácticas de carácter individual realizadas a través del aula virtual a realizar por los alumnos y la otra mitad de la evaluación continua (el otro 20%) sale de trabajos en grupo o individuales. En mi caso he elegido la realización de trabajos en grupos de alumnos que se realizan a lo largo de todo el cuatrimestre ya que es una de las posibilidades que se contemplan en la Tabla 1.

Tabla 1. Actividades de evaluación

Convocatoria ordinaria							
Curso clases presenciales		Adaptación curso clases sistema híbrido o mixto enseñanza		% mínimo superación asignatura (si/no o nota)	Actividad obligatoria/ voluntaria (Si/No)	Actividad reevaluable convocatoria extraordinaria	Fechas (orientativa/ oficiales en su caso)
Ítem evaluación	Ponderación ítem evaluación	Ítem evaluación	Ponderación ítem evaluación				
Trabajos en grupo o individuales	20%	Trabajos en grupo o individuales en Aula Virtual	20%	No	No	No	De octubre a enero
Prácticas individuales	20%	Prácticas individuales realizadas en Aula Virtual	20%	No	No	No	De octubre a enero
Prueba presencial: preguntas teóricas y ejercicios prácticos	60%	Prueba presencial u online: preguntas teóricas y ejercicios prácticos	60%	2.5/6	Si	Si	Fecha oficial web
Total	100%	Total	100%	5/10	-	-	-

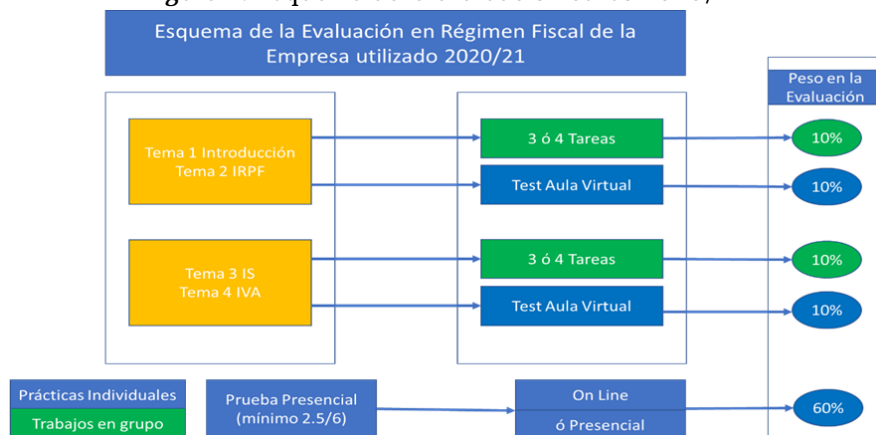
Observaciones:

Para aprobar la asignatura, es preciso obtener al menos 2.5 sobre 6 puntos en la prueba teórico-practica final y al menos 5 sobre 10 en la calificación global.

Fuente: Guía docente de la asignatura.

Las actividades de evaluación, en este curso se han adaptado de acuerdo con el esquema de la Figura 2, en el caso que nos ocupa, las practicas individuales serán dos test a realizar a través del aula virtual de manera presencial en un aula todos los alumnos a la vez. Cada uno de ellos será sobre 2 temas del temario, es decir el primer test será sobre los temas 1 y 2 y el segundo test será sobre los temas 3 y 4. La nota en este apartado será la media aritmética de los test realizados, que tendrá un peso conjunto del 20% en la nota final, tal y como se puede ver en el esquema de la Figura 2.

Figura 2. Esquema de la evaluación curso 2020/21



Fuente: Elaboración propia.

Mientras que los trabajos en grupo serán los trabajos que se vayan mandando a lo largo de las 14 semanas que dura la impartición de la asignatura. En concreto este año se han mandado 6 trabajos, 3 de ellos sobre los 2 primeros temas y 3 de ellos sobre los 2 segundos temas. La nota de este apartado será la media aritmética de los trabajos en grupo, con una ponderación del 20% en la nota final.

Será en estos trabajos en grupo donde se ponga en marcha una metodología de aprendizaje cooperativo formal tanto para las semanas presenciales, como las semanas con docencia on-line.

Por último, la prueba presencial que tiene un peso 60% de la nota final con parte teórica y con parte práctica, que se realiza en la convocatoria oficial de examen de la asignatura. En este caso hay una nota mínima en esta prueba de 2.5 sobre 6, para poder superar la asignatura.

Una vez superado el curso de forma satisfactoria los alumnos habrán adquirido las competencias generales y específicas recogidas en la Figura 3.

Esta asignatura al tener 4,5 créditos ECTS, el alumno debe dedicar un total de 135 horas estimadas, para realizar una preparación adecuada y llevar una dedicación en términos horarios suficiente para su preparación, dado que es una de las asignaturas del Grado con menor carga en horas, pero vc.

Para ello en la guía docente se plantea una dedicación horaria de trabajo distribuida entre clases teóricas y prácticas y su preparación. Como puede verse en la Tabla 2 las horas dedicadas a la preparación de las clases ya sean teóricas o prácticas es de 25 horas, es mayor que la duración de las propias clases 21.5 horas asistencia. Por ello es muy importante que el alumno realice un trabajo continuo fuera del aula desde el comienzo del curso, necesario para procesar, asimilar, comprender y sintetizar toda la información manejada en esta asignatura.

Figura 3. Competencias

III.-Competencias
Competencias Generales
CI01. Capacidad de análisis y síntesis: analizar, sintetizar, valorar y tomar decisiones a partir de los registros relevantes de información sobre la situación y previsible evolución de una empresa. CI03. Comunicación en lenguaje nativo: comprender y ser capaz de comunicarse, con corrección y en diferentes escenarios. Ser capaz de elaborar informes de asesoramiento y proyectos de Gestión empresarial (global o por áreas funcionales). CI07. Capacidad para la resolución de problemas. CP01. Capacidad para trabajar en equipo CP05. Compromiso ético en el trabajo.
Competencias Específicas
CE04. Finanzas CP18. Capacidad para aplicar conceptos básicos de Derecho

Fuente: Guía docente de la asignatura

Tabla 2. Tiempo de trabajo asignado a la asignatura (en horas)

Clases teóricas	21.5
Clases prácticas de resolución de problemas, casos, etc.	21.5
Prácticas en laboratorios tecnológicos, clínicos, etc.	0
Realización de pruebas	2
Tutorías académicas	10
Actividades relacionadas: jornadas, seminarios, etc.	3.5
Preparación de clases teóricas	25
Preparación de clases prácticas/problemas/casos	25
Preparación de pruebas	26.5
Total de horas de trabajo del estudiante	135

Por otro lado, la preparación de pruebas, que debe realizar el alumno a lo largo de la asignatura se estima en 26.5 horas, lo que da una idea de la dedicación de tiempo necesario para una asignatura como esta de carácter eminentemente práctico y con aplicación de los contenidos impartidos. En este caso resaltar que la preparación de clases y pruebas se lleva 76.5 horas respecto de un total de 135 horas del total de la asignatura, pero conviene recordar con un acento muy importante en la parte práctica de la asignatura.

Cabe resaltar que entre las competencias de esta asignatura nos encontramos con CP01 y CI07, capacidad para la resolución de problemas y capacidad de trabajar en equipo respectivamente. En base a ellas se plantea la evaluación continua con un peso del 40% de la nota final y la mitad de esa ponderación sea de tareas resueltas en equipo.

Durante el curso se suministran materiales, prácticas y acceso a páginas web relevantes para el estudio de la asignatura, pero muchos de los alumnos tienen falta interés o falta de inquietudes fuera del aula y se limitan a los que le suministra al profesor, por lo que no exploran otras posibilidades del aprendizaje que puede haber fuera del aula.

Con ello es muy fácil que este tipo de alumnos devenga en falta de motivación en la medida que el curso avance. La dificultad de esta asignatura va en in-crescendo en la medida que el curso avanza y les resulta difícil su seguimiento en la medida que no se manejan algunos conceptos nucleares.

En este caso la información que suministra en la Web la Agencia Tributaria española, en la que cada año se actualiza un Manual Práctico para el uso de los contribuyentes españoles de los 3 impuestos tratados, es decir Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, Impuesto de Sociedades e Impuesto sobre el Valor Añadido, es un material a disposición del alumno de gran utilidad y que sin lugar a dudas complementa los materiales aportados por los profesores a través del aula virtual.

La implantación del aprendizaje cooperativo formal en la asignatura (Johnson, Johnson, y Smith, 1991)

Como ya hemos dicho, en esta asignatura se plantea que el 20% de la nota final venga de trabajos en grupo, posibilidad contemplada en la guía docente. Así el profesor se plantea introducir una experiencia de Aprendizaje Cooperativo (AC) formal en esta asignatura que se imparte en 4º del Doble Grado de Administración y Dirección de Empresas y Marketing.

El número de alumnos oficialmente matriculados es de 43 en el curso 2020/21. Para llevar a cabo la experiencia de AC formal, se decide organizar los alumnos en grupos de trabajo estables durante las 14 semanas que dura la impartición de la asignatura.

En este sentido se realizan la mayor parte de la evaluación continua en grupos de alumnos, cuyos miembros los elige de manera aleatoria el profesor, evitando se junten alumnos afines. Así se conforman grupos de aprendizaje cooperativo formal, de hasta 4 alumnos a ser posible.

En esta asignatura se divide la clase en 11 grupos de evaluación continua, 9 de ellos son de 4 alumnos y, 2 grupos serán de 3 alumnos. En este curso ha habido 1 restricción adicional, que los miembros del grupo sean del mismo turno de asistencia presencial al aula, para hacer las dinámicas de corrección entre pares. Además, en el caso que nos ocupa todos los alumnos son del mismo grado doble, dado que sino también habría que tenerlo en cuenta para que los alumnos sean del mismo grado de origen.

Estos grupos permanecen durante todas tareas que se planteen a lo largo de las 14 semanas que dura la impartición de la asignatura. El número de Tareas se planifica entre 6 y 8. En el presente curso se realizan 6 tareas en grupo a resolver por los alumnos.

Cada una de las tareas será una hoja consta de varios ejercicios a resolver, que el profesor hará disponible para los alumnos a través del aula virtual, una vez finalizada la explicación de la materia correspondiente y tras haber realizado prácticas supervisadas por el profesor, estará disponible para los alumnos.

El profesor dará un plazo de una semana para que el grupo se reúna y resuelva la tarea encomendada. Cada grupo solo puede presentar una solución a través del Aula Virtual, por lo que los alumnos deben debatir para ver entre ellos cual es la solución adecuada a la pregunta planteada.

En una clase posterior se plantea una corrección de la tarea mediante evaluación cruzada por pares de alumnos, donde se realiza una sesión en la que se plantea un debate entre grupo de cuál debe ser la solución correcta para cada pregunta planteada en la tarea.

Para ello se pone en marcha una dinámica en la que el profesor propone a un grupo que justifique la solución por el planteada y se la explique al resto de grupos, estos contrastan las diferencias y semejanzas entre los resultados a los que llega el grupo proponente y las que el resto de grupo ha llegado. Finalmente, el profesor a modo de arbitro da la solución correcta.

Una vez conocida la solución, cada grupo evalúa la contestación de otro grupo que previamente les ha entregado el profesor el papel. Esta dinámica ha resultado muy interesante cuando se ha podido hacer con alumnos presentes en el aula, se lleva a cabo la corrección cruzada por pares.

Cada pregunta se evalúa por el grupo que le ha tocado corregir de acuerdo con las pautas dadas por el profesor, de esta manera se pretende motivar la participación del alumno y que se den los 5 componentes esenciales del aprendizaje cooperativo que se muestran en la Figura 4.

Figura 4. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



Fuente: Johnson, Johnson, y Holubec (1994).

La nota de este apartado será la media aritmética de las 6 tareas realizadas a lo largo de las 14 semanas de clase.

Con esta dinámica, se hace una tarea cada 2 semanas de docencia y se destina al menos 1 ó 2 horas de clase cada 2 semanas para la dinámica de la resolución de la tarea.

El grupo debe reunirse un tiempo fuera del aula para resolver la tarea y plantear una solución por todos los miembros del grupo, lo que a veces no es fácil.

La novedad de esta asignatura que siempre se imparte en el primer cuatrimestre del año, es que las reuniones de los alumnos para realizar las resoluciones no pueden ser presenciales ante las medidas de distanciamiento social. Por lo que los alumnos han tenido que hacerlas a través de plataformas digitales (meet, zoom, teams, entre otras), lo que requiere una mayor concentración y dedicación por parte de los alumnos al tener que reunirse a través de CM (computer mediated).

Una vez resuelta esta circunstancia, uno de los integrantes, en nombre del grupo debe subir a la plataforma la solución a la tarea planteada, en plazo, para poder hacer la dinámica de corrección de la misma en una clase posterior ya sea presencial o no. Un detalle importante para los alumnos es que todos los miembros del grupo se llevan la misma calificación por la práctica entregada en plazo, en función de que partes de la tarea han contestado satisfactoriamente (Del Canto et al., 2009).

En este sentido al tener todos los miembros la misma calificación de la práctica, se entiende como un estímulo que la obtención de una meta común que los miembros del grupo interaccionen entre si generando interdependencia positiva entre los integrantes del grupo.

Hay ocasiones en las que un grupo no está de acuerdo con la calificación que ha obtenido por la corrección por pares (es decir que le ha puesto el otro grupo), en este caso es el profesor el que debe revisar la corrección y dar solución a esta situación.

RESULTADOS

Las calificaciones finales obtenidas por los alumnos

En este grupo hay 43 alumnos matriculados. De ellos solo 1 alumno no participa en la evaluación continua. De ellos 40 se presentan a la prueba final. Las calificaciones finales obtenidas por los alumnos en la Convocatoria Ordinaria de la asignatura se reflejan en la Tabla 3.

Si nos centramos en la evaluación de los Trabajos realizados en Grupo (que es una parte de la evaluación continua) que supone un 20% de la nota final, las calificaciones obtenidas por los Grupos de Alumnos, se recoge en la Tabla 4. Para ello se ha calculado como media aritmética de las calificaciones obtenidas en las diferentes tareas presentadas por el grupo.

Tabla 3. Calificaciones obtenidas por los alumnos

Calificación	Núm. alumnos	%
Matrícula de Honor	2	4.65
Sobresaliente	9	20.93
Notable	14	32.56
Aprobado	10	23.26
Suspenso	5	11.63
No Presentado	3	6.98
Total	43	

Fuente: Guía docente de la asignatura.

Tabla 4. Calificaciones obtenidas por los Grupos de Alumnos

Grupos	N.º de alumnos participantes	Nota del trabajo en grupo
Grupo 1	4	8.82
Grupo 2	4	9.01
Grupo 3	4	8.73
Grupo 4	4	9.65
Grupo 5	4	8.43
Grupo 6	4	9.00
Grupo 7	4	8.47
Grupo 8	4	8.38
Grupo 9	4	9.62
Grupo 10	3	8.81
Grupo 11	3	8.28

Fuente: Elaboración propia.

Los 2 últimos grupos tienen un alumno menos, lo que les va a suponer una mayor carga de trabajo. Resaltar que todos los grupos han presentado todas las tareas, lo que da una idea del compromiso de los alumnos con el aprendizaje.

Las notas más bajas obtenidas en toda la experiencia son 5.0, 5.2 y 5.6 correspondientes todas ellas a la primera tarea que se mandó resolver a los alumnos. Lo cual tiene lógica, pues en las primeras prácticas los alumnos se están adaptando a esta metodología, en muchos casos nueva para ellos. Solo resaltar que estas notas mínimas no tienen casi influencia, a la vista de las notas medias obtenidas por todos los grupos de prácticas.

Las correcciones de las prácticas se han realizado por pares de alumnos, en el aula en caso de docencia presencial, y en el caso de que corrección se haya celebrado en un día que correspondía a sesión de clase on-line, la práctica se corrige en sesión on-line, pero la calificación de las tareas la realiza el profesor.

A la vista de las medias obtenidas por los grupos que oscilan entre un 8.28 y un 9.65 de nota media mínima y máxima respectivamente, constatan el gran interés que han mostrado los grupos de alumnos de participar proactivamente en esta experiencia docente.

En esta asignatura se han realizado 3 tareas prácticas correspondientes a los temas 1 y 2 del programa y un test individual de esos mismos temas. Lo mismo hemos hecho para los temas 3 y 4 que se han realizado también 3 tareas prácticas y un test individual. Todo ello compone la evaluación continua realizada en esta asignatura.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Encuesta realizada a los alumnos

El día de la prueba presencial, una vez finalizada, se pide a los alumnos que entren el Aula Virtual y que de manera anónima y voluntaria rellenen una encuesta sobre los trabajos en grupo realizados dentro de la Evaluación Continua de esta asignatura.

Del total de alumnos presentados al examen 32 rellenan la encuesta. Con ello pretendemos profundizar en la opinión del alumno sobre la experiencia de aprendizaje cooperativo puesta en marcha en esta asignatura a través de las tareas a resolver en grupo.

Las preguntas tal y como fueron planteadas y las principales contestaciones de los alumnos se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5. Preguntas encuesta a los alumnos

Preguntas	Media	Desv. típica	Max	Min	Rango
Indica si has participado en alguna de las actividades propuestas: trabajo en grupo o elaboración de video (SI=1/NO=0)	0.97	0.00	1	1	0
• Indica, aproximadamente, el porcentaje de asistencia a las clases presenciales (0-10)	9.38	0.58	10	8	2
• Indica, aproximadamente, el porcentaje de asistencia a las clases online (0-10)	8.63	1.22	10	4	6
En el caso de que no hayas participado en las actividades propuestas (20% de la nota final de la asignatura) señala el motivo:	0.00	0.00	0	0	0
1) En general, la organización de la práctica docente y el peso que se le ha dado en la calificación final de la asignatura me ha parecido el adecuado (1-5).	4.31	0.71	5	3	2
2) Valora la aportación de tus compañeros en las prácticas en grupo (1-5).	4.47	0.78	5	2	3
3) Las actividades en grupo te han ayudado a mejorar tu percepción de la asignatura (1-5).	4.31	0.75	5	3	2
4) Me ha resultado más fácil y conveniente la modalidad online, a través del aula virtual, para la realización de los trabajos grupales (1-5).	3.63	1.14	5	1	4
5) Teniendo en cuenta que el número de clases presenciales que ha permitido la situación de la pandemia del COVID-19 ha sido escaso, la realización de una actividad grupal me ha permitido tener un mayor contacto con compañeros de clase (1-5).	4.13	0.63	5	3	2

Tabla 5. Preguntas encuesta a los alumnos (continuación)

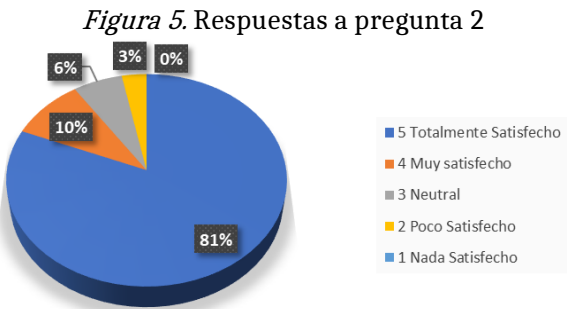
Preguntas	Media	Desv. típica	Max	Min	Rango
6) He seguido las exposiciones realizadas en las clases online por los diferentes grupos de trabajo y me han resultado formativas e interesantes (1-5).	4.06	0.93	5	1	4
7) Las actividades realizadas en clase ha sido una motivación para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura (1-5).	4.06	0.96	5	1	4
8) Las actividades realizadas me han dado algunas ideas para la realización del TFG (1-5).	1.66	0.98	5	1	4
9) Valoro positivamente el esfuerzo que para los docentes supone la realización de este tipo de actividades como parte de la evaluación continua y considero que para mi formación merece la pena (1-5).	4.13	0.87	5	2	3
10) Mi valoración global de la actividad docente realizada es satisfactoria (1-5).	4.09	0.75	5	3	2

Lo primero a tener en cuenta es que el 100% de los alumnos encuestados han afirmado participar en el trabajo en grupo planteado en esta asignatura. Por otro lado, la asistencia a clase ya sea presencial u on-line por parte de los alumnos medidos en escala 1-10 es bastante alto, ya que respectivamente es de 9.38 y 8.63.

Por otro lado, la encuesta propiamente realizada a los alumnos se hacen escala 1-5 y cuyo significado es: 5= Totalmente Satisfecho; 4= Muy satisfecho; 3= Neutral; 2= Poco Satisfecho; 1= Nada Satisfecho

La pregunta numero 8 es la que menor puntuación obtiene de media, y es lógico, pues muy pocos alumnos de ADE se plantean hacer su Trabajo Fin de Grado en asuntos impositivos o tributarios, que suele tener un mayor grado de afinidad con otros grados, como el de Economía.

En la pregunta 1 en cuanto a la valoración de práctica docente, el 87% de los alumnos se consideran totalmente o muy satisfechos, tal y como se puede ver en el gráfico siguiente, lo que hace que a los alumnos les hay gustado la evaluación continua, con parte del trabajo individual y parte en grupo

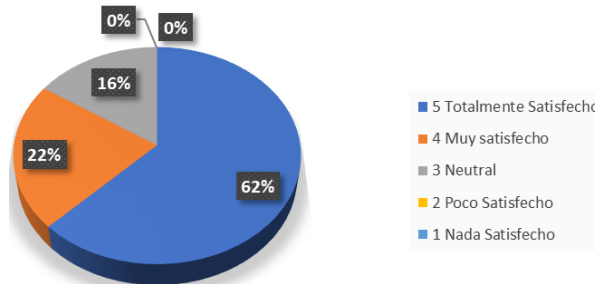


Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 2, es donde se obtiene una puntuación mayor, tanto en su media como en el porcentaje de alumnos que está totalmente o muy satisfecho llegando al 91% de los encuestados. Ello denota que las tareas en grupo han gustado y que valora muy positivamente la aportación de sus compañeros, aunque aquí se percibe cierto corporativismo de los alumnos.

La pregunta 3 constata que al alumno le ha ayudado la realización de actividades en grupo, ya que un 84% de ellos se considera totalmente o muy satisfechos con este tipo de tareas. Ya que no es muy común plantearse la resolución de tareas vinculadas a los impuestos en grupo.

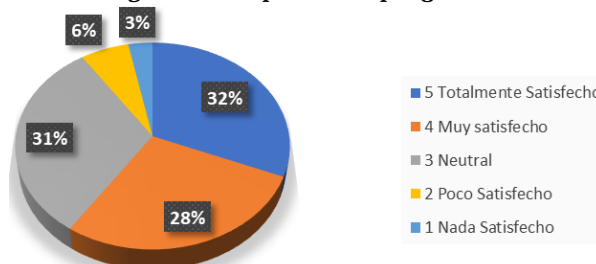
Figura 6. Respuestas a pregunta 3



Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 4 se hace patente que cuando hemos realizado un trabajo en grupo en la modalidad on-line, la valoración media de la pregunta es 3.63 y solo el 60% está totalmente o muy satisfecho. Que, aunque es mucho, esta valoración cae entre 20 y 30 puntos % respecto a otras preguntas. Lo que pone de manifiesto la dificultad añadida de tener que resolver la practica entre los alumnos a través TIC's e incluso la dinámica de corrección también sea en esta modalidad.

Figura 7. Respuestas a pregunta 4

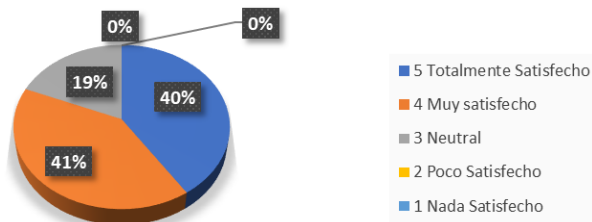


Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 5 plantea que en el contexto del COVID-19 el hecho de realizar actividades grupales ha permitido mantener un mayor contacto con los compañeros

de clase, a lo que el 81% de los encuestado contesta estar totalmente o muy satisfechos en este aspecto.

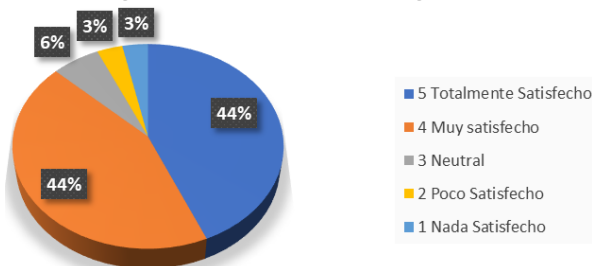
Figura 8. Respuestas a pregunta 5



Fuente: Elaboración propia.

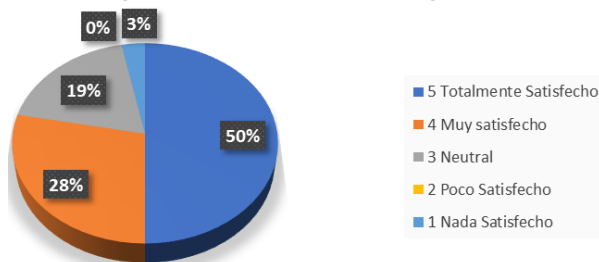
La pregunta 6 plantea si las exposiciones realizadas por otros grupos de trabajo les han sido interesantes a los alumnos. A lo que el 88% de los alumnos encuestados manifiesta estar totalmente o muy satisfechos. Lo que supone un respaldo muy fuerte por parte de los alumnos a la metodología utilizada en los trabajos en grupo realizados en su opinión.

Figura 9. Respuestas a pregunta 6



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Respuestas a pregunta 7

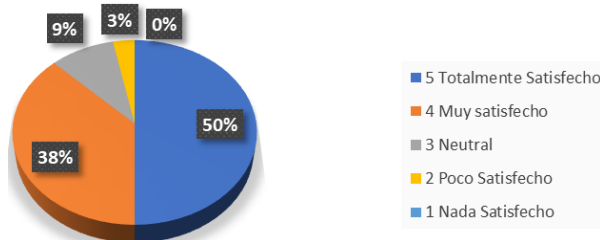


Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 7, los alumnos manifiestan en un 78% que las tareas planteadas han sido motivación para el aprendizaje de manera totalmente o muy satisfactoria, lo que viene a confirmar que, aunque el trabajo en grupo tiene solo un peso del 20% de la evaluación final es un elemento impulsor del aprendizaje muy potente de los diferentes contenidos que se imparten en la asignatura y hace que el alumno aumente el seguimiento de los contenidos que se van impartiendo día a día.

En la pregunta 9 los alumnos valoran el esfuerzo realizado por los docentes en la evaluación continua de la asignatura. En opinión de los alumnos encuestados un 88% está totalmente o muy satisfechos con el esfuerzo realizado en la evaluación continua de los alumnos

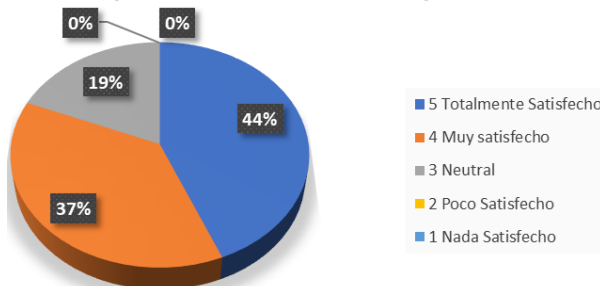
Figura 11. Respuestas a pregunta 9



Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 10 se pide una valoración global de la actividad docente en la asignatura de Régimen Fiscal de la Empresa (2021). Para el 81% de los encuestados es totalmente o muy satisfecho, lo que supone un respaldo muy alto por parte de los alumnos a la forma en la que se les ha planteado este año la docencia de la asignatura, tal y como recoge el gráfico siguiente, donde solo un 3% está poco o nada satisfecho.

Figura 12. Respuestas a pregunta 10



Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS

Batalla, J.M., Rimbau, E., y Serradell, E. (2014). El e-learning en las disciplinas de la economía y la empresa. RUSC Universities and Knowledge Society Journal. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11(2), 3-12. doi: 10.7238/rusc.v11i2.2168

Del Canto, P., Gallego, I., López, J.M., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., ... Valero, M. (2009). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 211-226.

Delgado-Rodríguez, M.J., Martínez-López, R., y Rodado-Ruiz, M.C. (2019). Diseños de entornos de aprendizaje activo basados en la gamificación: el juego Fiscal Re-Game. *e-pública. Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública*, 24, 19-36.

Graham, C.R. (2011). Blended Learning Models. En *Encyclopedia of Information Science and Technology, Second Edition* (pp. 375-382). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-60566-026-4.ch063

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec. E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Smith, K.A. (1991). *Active learning: Cooperative Learning in the college classroom*. Edina MN: Interaction Book Company.

Régimen Fiscal de la Empresa. (2021). Guía Docente curso 2020/21. Universidad Rey Juan Carlos.

Salmerón, H., Rodríguez-Fernández, S., y Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 17(34), 163-171. doi: 10.3916/C34-2010-03-16

Universidad Rey Juan Carlos. (2020a). *Plan específico de la facultad de ciencias jurídicas y sociales (FCJS) para la adaptación de la docencia del curso 2020-2021*. Recuperado de: https://www.urjc.es/images/facultades/PLAN_ESPECI%C3%ACFICO_DOCENCIA_20_21

Universidad Rey Juan Carlos. (2020b). *Protocolo de adaptación a la docencia ante la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 para el curso 2020/21*. Recuperado de: [https://www.urjc.es/images/Noticias/covid-19/URJC%20PROTOCOLO%20ADAPTACION%20DOCENCIA%20COVID-19%20\(2020-2021\)](https://www.urjc.es/images/Noticias/covid-19/URJC%20PROTOCOLO%20ADAPTACION%20DOCENCIA%20COVID-19%20(2020-2021))

CAPÍTULO 3

LA PRESENTACIÓN DE CONFLICTOS ACTUALES COMO HERRAMIENTA DE ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS AFRICANOS EN EL AULA

CARMEN MARTÍNEZ SAN MILLÁN
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La forma de impartir docencia en las ciencias sociales y jurídicas está cambiando paulatinamente. Desde la instauración del Plan Bolonia, a las clases magistrales, cada vez más obsoletas, se le ha sumado la realización de prácticas dentro y fuera del aula.

La finalidad de todo este nuevo sistema y de la inclusión de prácticas en el aula es la interacción con el alumnado, pues, en primer lugar, el discurso construye los conocimientos (Candela, 1999) se entiende que, para crear un pensamiento crítico, el alumno no debe escuchar pasivamente la explicación el profesor o profesora, sino participar en la clase de manera activa realizando preguntas o formulando reflexiones. Se trata del método norteamericano, en el que el alumnado es el gran protagonista y en el que se consiguen dinámicas positivas de atención, motivación y análisis en el desarrollo de la clase, además de una evaluación más completa de los conocimientos adquiridos. Esta motivación parte de dos razones principales, como bien analiza Joan Solanes Mullor: en primer lugar, el alumno no viene a “que le cuenten alguna cosa”, sino que viene “informado” porque ha estudiado a fondo lo que se va a tratar durante la clase, y, en segundo lugar, es consciente de la importancia de su participación: ésta va a ser evaluada por el profesor o profesora a cargo de la asignatura.

Es, precisamente, dentro de esa parte práctica de la asignatura en cuestión, donde se abre un amplio abanico de posibilidades para la innovación docente y para hacer más atractivos a los alumnos y alumnas la asignatura que están cursando. El campo del Derecho, unido a los Estudios Africanos se presta ya no sólo a la propuesta de numerosas dinámicas de prácticas, sino también a que la temática de las mismas sea lo suficientemente amplia como para que el alumno pueda explorar temas de su agrado y atracción, y profundizar en una cuestión concreta.

Como docente en un Máster de Relaciones Internacionales, encargada de la asignatura de Derecho Internacional, además de las prácticas prototípicas en este campo, como la lectura de sentencias y documentos y la posterior respuesta a cuestiones para fomentar la lectura comprensiva, desde hace dos cursos académicos vengo implementando en el aula la práctica consistente en la presentación de

conflictos actuales por parte del alumnado. Si bien es cierto que en mi aula dichos conflictos pueden versar sobre cualquier cuestión material o territorial en cualquier parte del mundo, siempre que sea de actualidad, también se puede reducir el alcance propuesto por el profesor o profesora al continente africano para fomentar y acercar los Estudios Africanos a los estudiantes en el aula utilizando como herramienta la presentación de conflictos actuales.

MÉTODO

Partimos de la base de que la práctica consistente en la presentación de conflictos actuales en el aula debe ser considerada como un complemento al resto de la nota de la parte práctica del alumnado en la asignatura, pues no está concebida para afianzar los conocimientos previstos en el programa, sino para ampliarlos en la dirección elegida por el estudiante. De esta manera, según el método seguido hasta la fecha en una asignatura de Derecho Internacional en un Máster de Relaciones Internacionales, la presentación de conflictos actuales supone un 10% de la nota final del estudiante. Si el grupo es pequeño y el calendario académico permite realizar la dinámica dos veces, entonces se podría otorgar a cada una de las prácticas un peso de un 5% dentro de la nota final de la asignatura.

En segundo lugar, en los tres años de implementación de esta dinámica en el aula, el método ha previsto que esta presentación de un conflicto actual se haga de manera individual, es decir, que cada estudiante presente un conflicto actual. Ciertamente es que hasta ahora, al tratarse de un Máster, los grupos de estudiantes eran reducidos, cosa que no suele ocurrir en estudios de Grado. No obstante, nada impide plantear esta práctica de manera grupal, haciendo que sea un grupo de estudiantes de composición variable el que presente el conflicto actual. El problema de plantear esta dinámica en grupo es que puede darse el caso de que algún estudiante del grupo no esté satisfecho con el tema seleccionado y no se encuentre motivado a investigar sobre dicho tema, restando uno de los principales atractivos de esta práctica: la motivación que supone investigar sobre un tema de tu libre elección.

Asimismo, hay que tener en cuenta que, dentro de la dinámica de presentación de conflictos actuales, la palabra “conflicto” no ha de entenderse en un sentido restringido como “guerra o combate derivados de una oposición o rivalidad prolongadas”, sino en un sentido muy amplio, como cualquier cuestión de actualidad susceptible de amenazar a la paz mundial o desestabilizar las relaciones internacionales.

Entender los conflictos susceptibles de presentación en el aula de esta manera puede llevar al alumnado a verse abrumado por la infinidad de posibles temas, pues “casi todo” lo que ocurre en el mundo en la actualidad puede llegar a comprometer la paz y seguridad mundiales. En este sentido, el método que aquí se plantea para la

presentación de conflictos en el aula no se opone a la categorización de conflictos para hacer a los estudiantes la tarea de seleccionar un conflicto más sencilla. De esta manera, a lo largo de los cursos de implementación de esta práctica en el aula por parte de la autora de este texto, y dado que el grupo de estudiantes siempre ha sido reducido (entre 10 y 20 estudiantes por curso académico), se ha optado por realizar la dinámica dos veces a lo largo de la asignatura: una primera vez para la presentación de conflictos “territoriales” y una segunda vez para la presentación de conflictos “materiales”. En cuanto a los conflictos territoriales, éstos han versado en la elaboración de una somera investigación sobre un desacuerdo territorial entre dos Estados soberanos, bien sea por la fijación de sus fronteras terrestres o marítimas, bien sea por el aprovechamiento de recursos naturales localizados en un territorio concreto. A modo de ejemplo se pueden citar el conflicto territorial en Kachemira, entre la India y Pakistán, o el conflicto en el mar del sur de China, entre China y otros territorios y países como Taiwán, Vietnam, Filipinas, Malasia y Brunéi. En cuanto a los conflictos materiales, éstos han versado en la elaboración de una breve investigación sobre cuestiones materiales que pueden afectar a la paz mundial y a la cooperación entre Estados en el ámbito de las relaciones internacionales. A modo de ejemplo se pueden citar la ciberseguridad, la utilización de niños soldado en los conflictos armados o el comercio ilícito de coltán. Resulta imperativo recordar en este punto que, según el método propuesto es el propio estudiante el que elige el tema concreto y que, para acercar los Estudios Africanos al alumnado, el docente puede circunscribir la elección del tema al continente africano.

Dentro de las cuestiones puramente metodológicas para la elaboración de la presentación, se deben indicar al estudiante varias condiciones: que el tema es de su libre elección, dentro de la circunscripción elegida por el docente, que las fuentes para la investigación del tema son, asimismo, de su libre elección, y que, a la hora de presentar su conflicto, lo más importante es que la exposición del tema sea clara y concisa y que, en ningún caso, supere los diez minutos. Este límite temporal tiene como finalidad evitar que el resto de compañeros que visualizan la presentación pierdan la atención. Cuanto más clara y sintética sea la exposición del conflicto, mayor cantidad de información retendrán el resto de compañeros. Al final se trata de que, a raíz de la breve exposición de un compañero y no del docente, el resto de estudiantes en el aula conozcan y comprendan los aspectos más generales de un conflicto actual que esté ocurriendo en el mundo (o en el continente africano) y amplíen su conocimiento y su cultura general.

Por último, en cuanto a la evaluación de la presentación del conflicto actual, a la hora de poner la nota el docente debe tener en cuenta, no tanto la profundidad del análisis elaborado por el estudiante, el uso de múltiples fuentes y referencias o la elaboración de un soporte gráfico adecuado, sino su capacidad de síntesis, la claridad

en su explicación y el efecto y reacción que su exposición provoca en el resto de compañeros y compañeras. Para valorar este efecto en el resto de compañeros, conviene dedicar un par de minutos después de la presentación del estudiante a abrir un espacio de debate, en el que los propios compañeros realizan preguntas al estudiante que presenta y sean capaces de formular sus propias reflexiones sobre el tema. Si el docente no tiene muy claro el impacto de la presentación, siempre puede preguntar al resto de compañeros si han entendido la cuestión.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos hasta la fecha son positivos. En el presente apartado analizaremos dichos resultados y la razón de los mismos tras tres cursos académicos de implementación de la práctica.

Por un lado, se ha observado que todos los estudiantes del aula participan en la práctica y realizan su presentación de un conflicto actual. Asimismo, se ha observado que los estudiantes atienden a las indicaciones del docente en cuanto a la forma y la circunscripción del tema con una salvedad: el tiempo, pues la mayoría de ellos excede los 10 minutos de presentación sin que el docente haya paralizado al estudiante que presenta. Al indagar los motivos por los cuáles los estudiantes exceden este tiempo, el principal es el entusiasmo con el que el estudiante acoge el tema elegido por él mismo, lo que le lleva a investigar de manera muy profunda sobre la cuestión, sin ser estrictamente necesario, y a no querer prescindir de ninguno de los detalles analizados e interiorizados en su presentación. Por último, también se ha observado que el resto de compañeros presta atención y aprende de las presentaciones. Podemos realizar esta afirmación porque son los propios estudiantes en el aula, en el curso de las explicaciones teóricas de la asignatura, los que traen a colación estas presentaciones para ejemplificar lo que el docente está explicando, signo de haber retenido la información principal de cada uno de los conflictos. Cabe resaltar, como otro resultado positivo, que algunos de estos estudiantes han decidido transformar lo que un día fue su presentación de un conflicto de actualidad de diez minutos en su Trabajo de Fin de Máster, lo que nos lleva a reafirmar el impacto que estas presentaciones tienen en su aprendizaje y en su interés por una determinada materia.

En el marco de estos buenos resultados, cabe preguntarse, entonces, por las razones que subyacen a los mismos. En primer lugar, no podemos obviar que el hecho de que se trate de una práctica evaluable, empuja a los estudiantes a trabajarla para obtener una buena nota. En segundo lugar, el hecho de que el conflicto en cuestión sea de su libre elección, siempre respetando la acotación propuesta por el docente, suscita un mayor interés y hace que los estudiantes elijan un tema que verdaderamente les interesa y sobre el que no les cueste investigar, trabajar e invertir tiempo. No obstante, no debemos olvidar que esta dinámica de prácticas se ha probado en tres cursos

académicos de un Máster, en el que los estudiantes se matriculan porque de verdad les interesan todas las materias ofrecidas en el plan de estudios, cosa que puede no ocurrir en estudios de Grado y que también hay que tener en cuenta a la hora de valorar los resultados. En tercer lugar, el que la presentación no exceda, a priori, los diez minutos, consigue mantener la atención del resto de compañeros y compañeras durante la exposición y retener el máximo de información posible. El uso de presentaciones de powerpoint y mapas ha demostrado ser otra de las razones principales por las cuales los compañeros consiguen mantener dicha atención.

Cabe mencionar que, al finalizar las dinámicas de prácticas relativas a la presentación de conflictos actuales en el aula en cada uno de los cursos académicos, para cerciorarse de la utilidad de las mismas en el proceso de aprendizaje, la docente a cargo de la presente investigación ha realizado tres preguntas de manera directa a los estudiantes: (1) “¿Os han parecido útiles estas presentaciones?”, (2) “¿Creéis que habéis aprendido cosas nuevas con las presentaciones?”, (3) “¿Qué cambiarías en la dinámica de presentación de conflictos actuales?”. Las respuestas a las dos primeras cuestiones han sido afirmativas. Las respuestas relativas a la tercera cuestión han versado, principalmente, en la ampliación del tiempo otorgado a los alumnos para la presentación. No obstante, en opinión de la docente, ampliar el tiempo de exposición de los estudiantes restaría capacidad de atención por parte de los compañeros, por lo que no se considera una modificación efectiva.

CONCLUSIONES

Sin duda, el método de innovación docente consistente en la presentación de conflictos actuales en el aula por parte de los alumnos puede constituir una gran herramienta para ampliar los conocimientos y la cultura general de los estudiantes y, si dichos conflictos se centran en el continente africano, también pueden constituir un instrumento muy eficaz para acercar los Estudios Africanos al alumnado desde su participación directa y activa en el aula.

Incitar a los estudiantes a realizar exposiciones breves en el aula no es una práctica docente nueva. La innovación docente en esta propuesta reside en la posibilidad de que sea el propio estudiante el que elige el tema a exponer dentro de un abanico muy amplio de opciones, haciendo atractivo el estudio de un tema concreto que puede ser de utilidad, no sólo para el estudiante en cuestión, sino para el resto de sus compañeros y compañeras. Además, ha quedado demostrado que el hecho de que las presentaciones deban ser breves y libres de cuantiosas condiciones formales, aumenta la motivación y el entusiasmo de los estudiantes. Darles libertad en el aprendizaje y la posibilidad de compartir sus conocimientos adquiridos con sus compañeros tiene como resultado un aumento del interés del estudiante por lo que está ocurriendo en el mundo que le rodea.

Dado que trabajo se enmarca en un simposio titulado “La innovación docente para conocer África”, resulta imperativo reafirmar la utilidad de esta dinámica de prácticas consistentes en la presentación de conflictos actuales para acercar a los estudiantes en el aula a la realidad africana. Todo conflicto territorial entre países africanos, toda cuestión material que desestabiliza la paz en África y las relaciones internacionales entre los Estados que componen este continente son susceptibles de exposición por parte de los estudiantes, lo que consigue que, no sólo el estudiante aprenda sobre un conflicto, entendido de manera amplia, sino también el resto de compañeros desde la cercanía que supone que sea un “igual” el que te está ofreciendo la información. Aún queda por analizar la eficacia, utilidad y resultados de la implementación de esta dinámica práctica en grupos más grandes y en estudios de Grado, por lo que desde este trabajo se anima a otros docentes a utilizarla para acercar a los estudiantes la realidad africana o cualquier otro ámbito de conocimiento.

REFERENCIAS

Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 273-298.

Solanes, J. (2012). Evaluando prácticas en el aula: primeras experiencias. *Textos OBSEI*, 2, 61-72.

CAPÍTULO 4

COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE ACTIVO ANTE LOS NUEVOS MODELOS DE ENSEÑANZA: EL TRABAJO EN EQUIPO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

MARÍA JESÚS DELGADO RODRÍGUEZ
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) contempla como uno de sus objetivos que los estudiantes universitarios adquieran las competencias específicas de su profesión, y aquellas denominadas como transversales o generales que son competencias comunes en las diferentes titulaciones y que integran las aptitudes, los valores, las habilidades sociales y personales, entre otras (Delgado y Oliver, 2012; García, 2006). Dichas competencias son muy valoradas en el mercado de trabajo y facilitan la adaptación al cambio, el autoliderazgo y la mejor gestión de los problemas y las tareas en el ámbito laboral (Mérida, Angulo, Jurado, y Diz, 2011).

Entre estas competencias, una de las más demandadas por el mercado laboral es la del trabajo en equipo (García y Gairín, 2011; Hierro, Patiño, Atienza, y Gómez-Alvarez, 2016). Trabajar en equipo no es una tarea fácil, requiere ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse a situaciones concretas en un contexto determinado y poder hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz, autónoma y flexible. Si un alumno no ha recibido la formación adecuada, le será más difícil desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para poder trabajar de manera cooperativa y colaborativa con otras personas (Ramos, Chiva, y Gómez, 2017). Es una práctica que requiere de los esfuerzos de cada uno de los alumnos para poder mantener el equipo unido, crear la sinergia e interacción que los caracterizan, y no todo el mundo está preparado para poder entrar a formar parte de uno de ellos (Villa y Poblete, 2011; Andreu-Andrés y Labrador-Piquer, 2011).

En la situación vivida en el curso 2020/21, desarrollar la competencia de trabajo en equipo ha generado una mayor preocupación entre los profesores, puesto que requiere un mayor contacto entre los alumnos, lo que ha resultado complicado. La competencia de trabajo en equipo no requiere tan solo tener los conocimientos de lo que implica la asignatura, sino que supone una transferencia que resulta de vital importancia para poder movilizar el conjunto de conocimientos que se han ido logrando a lo largo del tiempo para poderlos poner en práctica (Pacio y Bueno, 2013; Ramírez, Rodríguez, y Blotto, 2016). Por este motivo la adquisición de esta

competencia implica adquirir unas habilidades y unos comportamientos específicos mediante la interacción entre los alumnos. Este es un elemento a tener en cuenta ya que permite abordar temas más avanzados de la asignatura sin la presión que supone tener que prepararlos de manera individual.

Con estos objetivos, en la asignatura de Régimen Fiscal se han incorporado prácticas grupales que han desarrollado los alumnos de esta asignatura a través de TEAMS y con el complemento del aula virtual. Gracias a estas herramientas, se ha conseguido generar dinámicas de trabajo que han compensado la falta de contacto personal entre los alumnos. Además, han permitido compartir información necesaria para avanzar en la preparación del curso, lo que ha sido muy valorada por los alumnos, y ha fomentado la participación de los estudiantes en las clases. En el siguiente apartado se describe cómo se ha organizado la actividad propuesta para fomentar el trabajo en equipo y las pautas que se han dado para su evaluación. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los alumnos y la valoración que han hecho de las actividades realizadas. Por último, se presenta el apartado de conclusiones obtenidas.

MÉTODO

Durante el curso 2020/21, las clases en la Universidad Rey Juan Carlos han tenido un sistema mixto de aprendizaje, en el que durante las dos primeras semanas del curso la docencia era en remoto y durante las dos semanas siguientes, los alumnos acudían a clases presenciales. La primera semana, la mitad del grupo tenía clases presenciales y el resto seguía la clase a través de TEAMS. La segunda semana, era la otra mitad del grupo la que acudía al aula y el resto de los alumnos seguía la clase en remoto. En este contexto, se han utilizado distintos métodos para el aprendizaje en la asignatura de Régimen Fiscal de la Empresa; métodos expositivos en las clases presenciales para entender los principales impuestos que integran el programa de la asignatura y métodos basados en el trabajo en grupo para incentivar la implicación de los estudiantes en la preparación del curso en las clases en remoto. El objetivo es lograr la participación de los alumnos en las actividades para la consecución de un aprendizaje más colaborativo. Para ello, se han planificado y estructurado las sesiones formativas en las que realiza las explicaciones de los distintos impuestos y se realizan casos prácticos con objeto de reforzar los conocimientos fiscales y la adquisición de la práctica fiscal. A continuación, se divide a la clase en grupos y se proponen casos a resolver en equipo, que tendrán que entregar resueltos a través del aula virtual y, posteriormente, presentarán a sus compañeros.

En este curso la situación de una buena parte de clases en remoto hacía necesario general un mayor estímulo para su desarrollo, ya que para muchos alumnos se generaba una dificultad adicional estar en contacto con los compañeros de clase. Para

ello, en la Guía Docente del curso 2020/21 de la asignatura Régimen Fiscal de la Empresa (asignatura de Formación Obligatoria de 4,5 créditos que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso en el grado de ADE y en el quinto curso de varios dobles grados con ADE) se incorporó dentro de la evaluación de la asignatura, un apartado para las prácticas grupales con objeto de garantizar la adquisición de la competencia de trabajo en equipo que está incluida entre las competencias generales de la asignatura. En concreto, las competencias generales de esta asignatura son:

CI01. Capacidad de análisis y síntesis: analizar, sintetizar, valorar y tomar decisiones a partir de los registros relevantes de información sobre la situación y previsible evolución de una empresa.

CI03. Comunicación en lenguaje nativo: comprender y ser capaz de comunicarse, con corrección y en diferentes escenarios. Ser capaz de elaborar informes de asesoramiento y proyectos de Gestión empresarial (global o por áreas funcionales).

CI07. Capacidad para la resolución de problemas.

CP01. Capacidad para trabajar en equipo

CP05. Compromiso ético en el trabajo.

A la hora de realizar un diseño de este curso en el que tengan protagonismo las prácticas grupales se ha tenido en cuenta que esta asignatura está muy conectada con el mundo laboral y en continua actualización, ya que se espera que los alumnos adquieran destrezas relacionadas con la gestión de impuestos desde la perspectiva empresarial. Por ello, con las actividades grupales propuestas se ha intentado acercar a los alumnos a la práctica profesional. Estas prácticas grupales constituyen el 20% de nota del curso y se realizaron 2 a lo largo del curso, con ellas el alumno debe haber demostrado su capacidad de trabajar en equipo, buscando soluciones en beneficio de todos. La información sobre las prácticas grupales estaba disponible en el aula virtual (<https://www.aulavirtual.urjc.es/>) y los alumnos debían subir sus resultados también al aula virtual. A continuación, las dos semanas de clases en remoto se han organizado para que los distintos grupos presentasen las prácticas realizadas.

Cada grupo realiza la práctica fiscal y debe consensuar y debatir sobre la actividad propuesta para presentar los resultados. En la práctica se tendrán en cuenta la adecuación al marco normativo (criterio 1), la planificación fiscal (criterio 2) y la claridad expositiva y el adecuado sustento legal a la hora de presentar los resultados (criterio 3). De manera que la calificación de estas prácticas seguía los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación (Tabla 1):

Tabla 1. Rúbrica de evaluación prácticas grupales

Puntos totales (2 puntos)	Criterio 1 Buen cumplimiento Tributario (1 Punto)	Criterio 3 Planificación Fiscal (0,5 puntos)	Criterio 2 Sustento legal de las soluciones (0,5 puntos)
0	Varios errores graves	Inexistente	No se proporciona
0,25	Algún error grave	Correcta no explicada	Se proporciona parcialmente
0,50	Solo errores leves	Correcta y bien justificada	Se proporciona de forma correcta y completa
1	Sin errores		

Fuente. Elaboración propia

RESULTADOS

La realización de las prácticas grupales ha formado parte de la evaluación de la asignatura, tal y como se especificaba en la Guía Docente. Por lo que, desde el curso 2020/21, este es un componente de la calificación final para que los alumnos sean consciente de la importancia de su realización a la hora de completar la nota del curso. Además, se trata de actividades no reevaluables, por lo que es muy importante que desde el comienzo del curso los alumnos se impliquen con su grupo para lograr el mejor desarrollo de estas actividades.

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos al poner en marcha esta innovación docente en el grupo de Régimen Fiscal de la Empresa que se imparte en la titulación de ADE-Comunicación Audiovisual. En promedio, las actividades grupales han sido realizadas por el 80% de los alumnos matriculados en el curso (un total de 98 alumnos), lo que demuestra el compromiso que han tenido con la realización de estas prácticas. Los grupos de trabajo han hecho llegar los resultados en los tiempos previstos a través del aula virtual. En las clases en las que se han realizado las resoluciones de los trabajos en grupo, la participación ha sido muy alta y los alumnos han demostrado el adecuado nivel en la consecución de los objetivos propuestos, gestionando de forma correcta la plataforma de TEAMS para realizar sus presentaciones de los resultados obtenidos.

En la Tabla 2 se presentan los resultados de las calificaciones promedio obtenidas tanto en el trabajo grupal como en la nota final de la asignatura. En general, se comprueba que están muy relacionados ambos resultados, aunque se observa una nota ligeramente superior en las prácticas que la alcanzada en la nota final.

Tabla 2. Resultados rendimiento académico (curso 2020-21)

	Nota Final		Nota Práctica Grupal
Calificaciones curso (%)		Calificaciones prácticas (%)	
No presentados	9	No participan	20
Suspensos	5	Menos de 1	18
Aprobados	45	1-1,5	29
Notables	32		
Sobresalientes	9	1,5-2	33
Calificación media	6,81	Calificación media	1,7

Fuente: Elaboración propia

Una vez puesta en marcha las actividades grupales nos planteamos conocer las valoraciones de los alumnos sobre el desarrollo del trabajo en equipo en el entorno de docencia mixta. Para ello se realizó una encuesta a través del aula virtual (Tabla 3). Las encuestas se realizaron de forma anónima y voluntaria. Los resultados han sido muy alentadores y positivos. Los alumnos han reconocido mayoritariamente que el principal objetivo para realizarlas era que pensaban que les facilitaría aprobar la asignatura (pregunta 1), no obstante, también admiten que les ha permitido entender mejor la asignatura (pregunta 2) e incrementar la dedicación a la preparación de las actividades propuestas (pregunta 3). Además, un resultado muy importante es que el trabajo en equipo ha estimulado el seguimiento de los estudiantes de las clases virtuales.

Los alumnos han tenido también una percepción favorable sobre la calificación que han obtenido (pregunta 4). El hecho de que cada vez que realizaban alguna prueba o actividad obtenían su nota ha facilitado que los alumnos tengan un mayor control sobre su progreso en el curso, lo que se ha traducido en que prácticamente ningún alumno haya estado en desacuerdo con su calificación. A esto también contribuyó el uso de rúbricas que valoraron positivamente (pregunta 5). De este modo, se ha facilitado que los alumnos entendieran y estuvieran de acuerdo con su calificación (pregunta 6).

Los alumnos también han valorado positivamente el uso de TEAMS este curso para realizar estas actividades (pregunta 7). Pero a pesar de ello, son conscientes de que este tipo de actividad se enriquecería sin duda si hubieran podido realizarla de forma presencial (pregunta 8). Además, los alumnos son conscientes de que la situación vivida este curso ha impulsado la adquisición de habilidades digitales, dada la necesidad de optar por nuevos métodos de enseñanza (pregunta 9).

Las preguntas 10 y 11 están relacionadas con el interés por los aspectos fiscales y sus salidas profesionales. Estas preguntas son interesantes porque un aspecto adicional de las prácticas es la posibilidad de cambiar la percepción de los alumnos no solo de la asignatura sino también sobre las oportunidades profesionales a las que les da acceso esta formación y generar una inquietud por seguir conectados a la materia

en el futuro. Los resultados son reconfortantes ya que más de la mitad de los estudiantes valoran muy positivamente la formación recibida para su futuro profesional y se ha incrementado la inquietud por los temas fiscales. Por último, otro de los resultados de interés es que los alumnos también valoran positivamente la contribución de sus compañeros (pregunta 12).

Estos resultados positivos, tanto en el desempeño académico de los alumnos como en su valoración de la iniciativa, nos han animado a continuar con esta experiencia, bien sea a través de la docencia mixta, si se mantiene el curso que viene, o en las clases presenciales.

Tabla 3. Encuesta de valoración trabajo en equipo (% alumnos)

	Aprobar asignatura	Motivación para estudiar	Realizar actividades	NS/NC
1.- ¿Cuál ha sido tu principal motivación para participar en las prácticas en grupo?	43	25	21	11
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
2.- ¿Crees que ha sido muy importante la realización de las prácticas en grupo para entender la asignatura?	74	21	4	1
	Sí	Es posible	No	NS/NC
3.- ¿Consideras que la realización de prácticas en grupo ayuda a fomentar el estudio?	53	43	1	3
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
4.- ¿Ha sido justa la calificación que has obtenido en las prácticas grupales?	80	11	4	5
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
5.- ¿El uso de rúbricas te ha facilitado entender la forma de valorar las actividades?	66	19	12	3
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
6.- ¿Consideras adecuado el peso que tienen las prácticas grupales en la calificación final?	75	12	8	5
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
7.- ¿Consideras que su realización a través de TEAMS ha facilitado las reuniones con los compañeros?	51	32	7	10
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
8.- ¿Consideras más útil realizar estas prácticas en remoto?	35	13	47	5
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
9.- ¿Crees que has mejorado tus habilidades digitales este curso?	66	15	11	8
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
10.- ¿Crees que los contenidos aprendidos en esta asignatura son de interés para tu futuro profesional?	57	23	17	3
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
11.- ¿Cursar esta asignatura ha aumentado tu interés por las salidas profesionales relacionadas con la fiscalidad?	56	29	6	9
	Mucho	Algo	Poco	NS/NC
12.- ¿Han contribuido tus compañeros a realizar las prácticas?	53	35	7	5

Nota. NS/NC: No sabe, no contesta.

Fuente. Elaboración propia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La experiencia docente presentada en este trabajo describe la propuesta para introducir actividades grupales en la asignatura de Régimen Fiscal de la Empresa con el objetivo de favorecer la adquisición de la competencia trabajo en equipo durante el curso 2020/21 y su evaluación. Además, dada la situación de enseñanza mixta la realización de esta actividad es importante como instrumento para fomentar el aprendizaje colaborativo. Las prácticas grupales realizadas también han permitido profundizar en aspectos más complejos del curso que, gracias al trabajo con los compañeros, los alumnos han podido abordarlos con una actitud más positiva, reduciendo las dificultades que tiene la preparación de manera individual de esta materia.

Para garantizar la implicación en estas actividades se han incorporado en la Guía Docente con una ponderación del 20%. De modo que, los alumnos alcanzan una calificación separada en las actividades ligadas claramente a la competencia que recoge la guía. La propuesta nos ha permitido recabar importante información sobre las posibilidades de evaluación de estas prácticas dentro del contexto de adaptación de las enseñanzas a los entornos más flexibles y dinámicos que se demandan en estos momentos. Si en el curso que viene siguiese este método de enseñanza mixta, se mantendrá la experiencia y se realizará la encuesta a todos los grupos en los que se imparte esta asignatura.

La incorporación de estas actividades en este curso ha supuesto un cambio importante en la percepción de los alumnos del resultado de su trabajo y ha permitido avanzar hacia sistemas de evaluación más acordes con las necesidades de la sociedad actual. La valoración de los alumnos ha sido muy positiva y la participación en estas prácticas ha sido muy alta. Otro aliciente de este diseño del curso ha sido que se ha conseguido que los alumnos sean más conscientes de lo que pueden llegar a alcanzar implicándose en su propio aprendizaje. Además, han tenido mucho interés en mejorar sus conocimientos y ayudar a los compañeros para obtener una mayor calificación final, a pesar de las dificultades para mantener un contacto personal entre ellos, debido a la crisis sanitaria. La necesidad de realizar gran parte de la docencia en remoto, a su vez, ha hecho posible avanzar en el grado de digitalización y ha mejorado la competencia tecnológica en este curso. Lo que ha sido valorado de forma positiva por los alumnos.

La experiencia desarrollada ha sido muy positiva en todos los aspectos que se han tomado en consideración. Se ha conseguido un aprendizaje más activo y colaborativo entre los alumnos. Además, la herramienta de TEAMS que se ha usado en la situación de clases en remoto, les ha facilitado la realización de las reuniones necesarias para trabajar las prácticas grupales propuestas. Los alumnos también disponen en el aula virtual de numerosos materiales complementario y de ayuda que

han utilizado para desarrollar las prácticas del curso. Dado los resultados obtenidos, en el próximo curso avanzaremos en el diseño de las rúbricas para que los alumnos dispongan de manera clara de los referentes que necesitan para saber qué se les va a pedir en la resolución de cada una de ellas. Del mismo modo, otro objetivo importante es diseñar estrategias para analizar el grado de implicación de cada uno de los componentes del grupo, este es uno de los grandes retos para la evaluación de los trabajos en equipo. No obstante, en las encuestas a través del aula virtual realizadas los alumnos han manifestado que los compañeros también han contribuido de forma adecuada a la realización de las prácticas.

REFERENCIAS

- Andreu-Andrés, M. Á., y Labrador-Piquer, M. J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 236-245.
- Delgado, A.M., y Oliver, R. (2012). El trabajo en equipo en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Electrónica "Docencia y Derecho"*, 5, 1-15.
- García, M.J., y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la Formación Universitaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(1), 84-102.
- García, M.R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Hierro, L.A., Patiño, P., Atienza, D., y Gómez-Alvarez, R. (2016). Evaluación cuantitativa de competencias genéricas y específicas en la docencia de economía del sector público. *E-publica*, 18, 31-48.
- Mérida, R., Angulo, J., Jurado, M., y Diz J. (2011). Student training in transversal competences at the University of Cordoba". *European Educational Research Journal*, 10(1), 34-52.
- Pacio, A., y Bueno, G. (2013). Trabajo en equipo y liderazgo en un entorno de aprendizaje virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 112-129.
- Ramírez, S., Rodríguez, J., y Blotto, B. (2016). El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje. *Intercambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 70-79.
- Ramos, D., y Chiva, I., y Gómez, M.B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: una experiencia de innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.

CAPÍTULO 5

INTERACCIÓN Y GAMIFICACIÓN PARA FAVORECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA EN INGENIERÍA INDUSTRIAL

MARJORIE MORALES CASETTI
Universidad de La Frontera

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza de ingeniería se fundamenta en bases teóricas extraídas de libros y en relatos de experiencias reportadas a través de casos documentados, informes de consultoras o vivencias propias de las y los docentes; las cuales son transferidos al estudiantado, surgiendo a veces falta de motivación, concentración o participación, por lo que se recomienda adoptar nuevas estrategias y actitudes más activas a través de simulación o juegos (Martínez y Ríos, 2019). De acuerdo a Tejedor y García-Valcárcel (2007, citado en Cuadrado-Ballesteros y Martínez-Ferrer, 2021), la desmotivación es una de las razones que explican el bajo rendimiento del estudiantado en las últimas décadas.

Se suma a esto la realidad actual, caracterizada por una pandemia global por COVID19, donde la mayoría de las universidades del mundo debieron transitar de manera obligatoria y acelerada a un formato de educación a distancia, sin tener necesariamente la preparación necesaria ni los medios suficientes para implementarlo (Kuklinski y Cobo, 2020, citado en Machuca-Vivar, Cleonares-Borbo, y Sampedro-Guamán, 2021), generando efectos no deseados en la motivación y participación del estudiantado. Así también fue el caso de la Universidad de La Frontera, ubicada en el sur de Chile, en la ciudad de Temuco, la cual debió ajustar su docencia a una metodología virtual, con la finalidad de continuar con su prestación de servicios desde el primer semestre de 2020.

La remotización del proceso de enseñanza-aprendizaje obliga a un replanteamiento de la práctica docente (Esteve-Turrillas y Armenta, 2018), ya que una de las características que tiene el formato remoto (o virtual) es que se pierde interacción entre docente y estudiante -y entre estudiantes-, en tanto que aumenta la interacción del estudiantado con los contenidos. En este escenario, se requiere una mejor estructura de los materiales y un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje que promueva una activa participación, invite a la interacción y permita la retroalimentación desde el o la docente. Machuca-Vivar et al. (2021) recomiendan que, en el aula virtual los intercambios comunicativos sean frecuentes, ágiles y

diversos. Si se tiene un curso con un número significativo de estudiantes, Martín y Travieso (2018) sugieren, además, crear un ambiente distendido y lúdico.

El desafío, entonces, es incorporar actividades que permitan mantener una buena interacción con estudiantes en clases sincrónicas, y que faciliten el aprendizaje autónomo en modalidad asincrónica. Las grandes aliadas en este tránsito obligado de lo presencial a lo remoto, han sido las tecnologías de la comunicación y las plataformas digitales, las cuales ya habían demostrado su efectividad en formato e-learning, permitiendo aprender en cualquier momento y desde cualquier lugar (Gonzales-Acosta et al., 2020, citado en Bustos, 2021). Si se considera además que, gracias a la masificación del Internet, la mayor parte de las y los estudiantes de educación superior, tiene a su disposición inmediata más información de la que puede procesar, entonces, los procesos de enseñanza/aprendizaje no deben centrarse en entregar información sino en dotar a las y los estudiantes de las herramientas adecuadas para procesar dicha información (Esteve-Turrillas y Armenta, 2018). De esta forma, el uso adecuado de las tecnologías de comunicación en la formación universitaria favorece los procesos de enseñanza permitiendo mantener un aprendizaje abierto, continuo y flexible (Pardo-Cueva, Chamba-Rueda, Higuerey, y Jaramillo-Campoverde, 2020).

Por lo tanto, una alternativa para una mejor docencia remota es el uso de gamificación, estrategia metodológica fundamentada en el uso de elementos propios del juego en contextos no propiamente lúdicos (Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021), que convierte una actividad, en principio aburrida o poco motivante, en algo atractivo y emocionante (Pérez-López, Rivera, y Trigueros, 2017). La gamificación utiliza el juego para promover la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes (Bustos, 2021; Molina-García, Molina-García, y Gentry-Jones, 2021), y tiene como objetivo motivar y comprometer a los usuarios finales a través del uso y la mecánica de estímulos comúnmente incluidos en los juegos (Zatarain, 2018, citado en Martínez y Ríos, 2019).

La incorporación de juegos puede ser motivadora y convertir en entretenido el proceso de aprendizaje (Iwamoto et al., 2017, citado en Sainz-de-Abajo, Torre-Díez, López-Coronado, Couto, y de Castro-Lozano, 2018). En la enseñanza de la ingeniería, los juegos, pueden ser introducidos como elementos motivacionales para el aprendizaje significativo, que ayudan al estudiantado a mejorar su capacidad crítica de la realidad y fortalecer su autoaprendizaje (Martínez y Ríos, 2019). Al mismo tiempo, sirven para proporcionar diálogo, divertir, motivar, intercambiar opiniones y conocimientos (Martínez y Ríos, 2019). Los denominados “juegos serios” tienen por objetivo desarrollar conocimientos y competencias propias de una materia en un entorno de diversión, para captar su atención y volver más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gallego-Durán et al., 2014, citado en Cuadrado-Ballesteros y

Martínez-Ferrer, 2021). Lo que se busca resolver es, por un lado, la interacción dentro del aula virtual y por otro, el aprendizaje autónomo y asincrónico del estudiantado.

Para efectos de interacción, la gamificación puede ser implementada, por ejemplo, mediante el uso de pizarras virtuales, presentaciones interactivas o compartidas, cuestionarios y encuestas en línea. En tanto que para promover el trabajo fuera del aula, es posible utilizar escape room, breakout, quizzes y otros juegos serios.

Mentimeter es una herramienta digital que promueve la participación de estudiantes durante la clase sincrónica, permitiendo responder preguntas y visualizar los aportes de cada estudiante en tiempo real (UCV, 2021b). Padlet es un muro interactivo, donde varias personas pueden incorporar contenido, permite el trabajo colaborativo en el aula virtual y ha mostrado ser atractivo para las generaciones jóvenes (Pardo-Cueva et al., 2020), además, promueve la colaboración en lugar de la competencia (Esteve-Turrillas y Armenta, 2018). Quizizz permite crear cuestionarios para ser realizados y evaluados en clases sincrónicas, asignando un puntaje y un ranking a quienes participan de manera que propicia la competencia entre las y los estudiantes (UCV, 2021c). Google Slides sirve para crear presentaciones, editarlas y colaborar en tiempo real, de manera que se puede utilizar para actividades prácticas colaborativas en el aula virtual sincrónica (Google, 2021).

Genially es una plataforma para crear material interactivo y de gamificación que mejora la forma en que el estudiantado interactúa con los contenidos, debido a que favorece la retención y motivación a la hora de participar (UCV, 2021a). Entre las actividades de gamificación que es posible diseñar con Genially están las escape rooms, actividades de carácter lúdico caracterizadas por que un grupo de personas deben intentar salir de un espacio determinado en un tiempo concreto (Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021), en un contexto académico, se enmarcan en un esquema de aprendizaje y tienen objetivos académicos específicos (Veldkamp et al., 2020, citado en Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021). También, se pueden diseñar breakout, que tienen por objeto abrir una o varias cajas mediante la resolución de enigmas, puzles, problemas, cuestionarios y diversas actividades con contenido didáctico (Cuadrado-Ballesteros y Martínez-Ferrer, 2021). Por último, se pueden crear cuestionarios interactivos (quiz) los cuales, al combinar diseños atractivos y sonido, mejoran la experiencia en relación a un cuestionario tradicional. Todas estas actividades de gamificación sirven para motivar a las y los estudiantes, captar su interés, y apoyarlos en el proceso de aprendizaje autónomo.

Diversos autores han analizado los efectos que genera la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirmando que: aumenta la motivación y el rendimiento (Martín y Travieso, 2018; Martínez y Ríos, 2019; Sainz-de-Abajo et al., 2018); es más entretenido y promueve la participación (Martínez y Ríos, 2019,

Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021); mejora la comprensión de los contenidos (Bustos, 2021; Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021; Pardo-Cueva et al., 2020); mejora la relación, interacción y colaboración (Esteve-Turrillas y Armenta, 2018).

A partir de los hallazgos previos, en esta investigación se plantean dos hipótesis:

H1: El uso de herramientas interactivas fomenta la participación activa en clases sincrónicas y facilita el aprendizaje

H2: El uso de herramientas de gamificación para el trabajo asincrónico permite comprender los conceptos y prepararse para las actividades evaluadas

El objetivo general de esta ponencia es aplicar herramientas digitales interactivas y de gamificación para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso de ingeniería industrial. Los objetivos específicos son: i) diseñar actividades interactivas y de gamificación, ii) utilizar actividades interactivas y de gamificación y, iii) conocer la percepción del estudiantado respecto a la experiencia.

MÉTODO

Para realizar esta investigación se consideró como objeto de estudio la asignatura “IIS538-Gestión Estratégica” dictada durante el primer semestre del año 2021 (marzo-julio) a estudiantes de Ingeniería Civil Industrial de la Universidad de La Frontera. Esta asignatura, tiene por propósito habilitar a las y los estudiantes para comprender y guiar procesos de generación, implementación y evaluación de estrategias.

En el primer semestre académico del año 2021, participaron 56 estudiantes, quienes pudieron vivenciar la innovación metodológica que consistió en incorporar actividades interactivas y de gamificación para fortalecer su proceso de aprendizaje.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta innovación fueron distintos de acuerdo a cada objetivo específico. Para cumplir con el objetivo específico de diseñar actividades interactivas y de gamificación se utilizaron plataformas digitales. Las dinámicas interactivas que buscaban favorecer la participación simultánea de todo el curso se elaboraron usando herramientas como *Padlet*, *Quizizz*, *Menti* y *Google Slides*. Las actividades de gamificación se crearon en *Genially*, haciendo uso de una cuenta licenciada.

Por su parte, en el objetivo implementar actividades interactivas y de gamificación, se utilizó la plataforma de videoconferencia Zoom para las clases sincrónicas. Durante la clase, y a través de las presentaciones Power Point se indicaba al curso el momento en que se realizaría la interacción. A través del chat de Zoom se entregaron los vínculos a la herramienta interactiva que sería utilizada (*Padlet*, *Menti*, *Google Slides*, etc.), y de ser necesario se crearon salas de grupos pequeños desde la

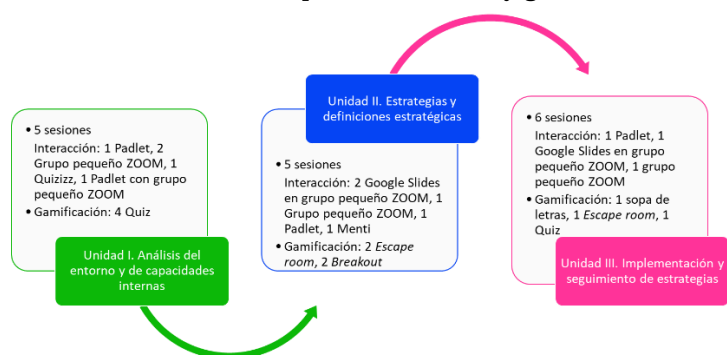
sala Zoom principal. La implementación de las actividades de gamificación se realizó a través del campus virtual de la asignatura (Moodle).

Finalmente, para conocer la percepción del estudiantado respecto a la experiencia se siguió un enfoque cuantitativo no experimental y la muestra fue seleccionada directamente por la investigadora, aplicándose una encuesta en línea a través de Google Forms, a los 56 estudiantes que cursaron la asignatura. La encuesta fue creada específicamente para ser utilizada por los participantes de este simposio, tomando como referencia trabajos previos de Castro, Muñoz, y Brazo (2018), Sainz-de Abajo et al. (2018) y Bustos (2021). Consistió en una sección que permite identificar el perfil de cada participante y su experiencia previa con juegos y gamificación -4 preguntas de selección múltiple y 3 reactivos en escala tipo Likert-; y otra sección enfocada en conocer la percepción acerca de las actividades utilizadas -15 reactivos en escala tipo Likert y 2 preguntas abiertas-. La escala tipo Likert tiene cinco opciones de respuesta desde 1 “Muy en desacuerdo” a 5 “Muy de acuerdo”.

Procedimiento

El procedimiento utilizado durante el semestre académico, para cumplir con los dos primeros objetivos del estudio, se describe a continuación. Las actividades, diseñadas de acuerdo a los resultados de aprendizaje de cada una de las tres unidades temáticas del curso, se utilizaron en las sesiones correspondientes o se dispusieron a través del Campus Virtual de la asignatura. Lo anterior se visualiza en la Figura 1, donde se observa para cada unidad, la cantidad de sesiones y los recursos utilizados para fomentar la interacción entre los participantes, ya sea a nivel del curso completo o en grupos pequeños, y para orientar el aprendizaje autónomo a través de gamificación.

Figura 1. Recursos utilizados para interacción y gamificación en IIS538



Fuente: Elaboración propia

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 46 respuestas de un total de 56 estudiantes, alcanzándose una tasa de respuesta de 82%.

Para analizar los resultados se utilizó estadística descriptiva, haciendo uso de MS Excel.

En primer lugar, se caracterizó la muestra encuestada de acuerdo a edad, género y perfil de “jugador” o “jugadora”. Luego, para los reactivos en escala tipo Likert, se generaron tablas de contingencia que muestran el porcentaje de cada valor de respuesta. Por último, para probar las hipótesis se consideró el porcentaje de respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo” obtenidas en las afirmaciones asociadas a cada hipótesis. Se consideró que, si el porcentaje resultante es superior a un 75%, la hipótesis se cumple.

En el caso de H1: El uso de herramientas interactivas fomenta la participación activa en clases sincrónicas y facilita el aprendizaje, se tomaron en cuenta los resultados relacionados a las afirmaciones:

El uso de herramientas interactivas durante la clase sincrónica fomentó mi participación activa; y

El uso de herramientas interactivas durante la clase sincrónica me facilitó el aprendizaje de los temas abordados

En el caso de H2: El uso de herramientas de gamificación para el trabajo asincrónico permite comprender los conceptos y prepararse para las actividades evaluadas, se analizaron los resultados relacionados de las afirmaciones:

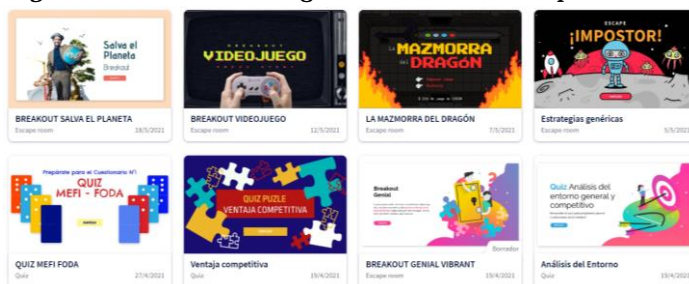
El uso de herramientas digitales para el trabajo asincrónico me permitió comprender conceptos del curso; y

El uso de herramientas digitales para el trabajo asincrónico me permitió prepararme para las actividades evaluadas

RESULTADOS

Como resultado del primer objetivo específico diseñar utilizar actividades interactivas y de gamificación, se elaboraron 13 actividades interactivas y 11 de gamificación. La figura 2 muestra 8 de los 11 juegos creados, pudiendo observarse la fecha de creación.

Figura 2. Actividades de gamificación creadas para IIS538



Fuente: Elaboración propia utilizando Genially

El segundo objetivo específico, utilizar actividades interactivas y de gamificación, dio como resultados la incorporación de las actividades interactivas en las sesiones sincrónicas, y la disposición de las actividades de gamificación en el Campus Virtual de la asignatura, con el fin de facilitar el trabajo autónomo de las y los estudiantes. La Figura 3 muestra los aportes de estudiantes en dos actividades interactivas donde el curso fue dividido en grupos pequeños para realizar tareas colaborativas.

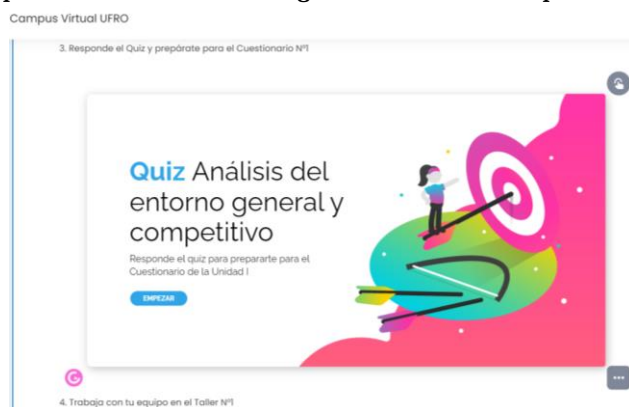
Figura 3. Implementación de Actividades Interactivas en IIS538



Fuente: Elaboración propia utilizando Padlet y Google Slides

En la primera actividad, cada grupo debía leer un microcaso, identificar estrategias utilizadas y luego señalar los beneficios obtenidos gracias al uso de cada estrategia, registrando sus hallazgos en un muro Padlet. En la segunda, se utilizaron plantillas prediseñadas en Google Slides donde se debían incluir el logo y las definiciones estratégicas de una empresa perteneciente al Sistema B. La Figura 4, muestra cómo se visualizan las instrucciones para el trabajo autónomo de una sesión en particular, que incluye la realización de un Quiz elaborado en Genially (evaluación formativa) e indicaciones para la elaboración de un Taller por equipos (evaluación sumativa).

Figura 4. Disposición de actividad de gamificación en Campus Virtual de IIS538



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados de la encuesta aplicada para conocer la percepción del estudiantado respecto a la experiencia se muestra a continuación. De las 46 personas que respondieron la encuesta, un 65% corresponde a género masculino y un 35% a género femenino. En cuanto a la edad, la distribución fue la siguiente, 43% tiene 22 años, 20% tiene 23 años, 22% tiene 24 años y un 15% tiene 25 o más años.

Respecto del perfil de “jugador” o “jugadora” se obtuvo que al 63% de quienes responde le gusta mucho jugar videojuegos, el 41,3% acostumbra a jugar en aplicaciones del teléfono móvil, en tanto que un 43,5% juega videojuegos multijugador en línea. Por otro lado, el 69% dice conocer el concepto gamificación y un 67% señala que ha utilizado gamificación en cursos previos. Esto denota que el público objetivo es proclive a este tipo de aplicaciones y que también ha experimentado el uso de juegos en contextos académicos.

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos sobre la valoración de las actividades incluidas en las clases sincrónicas. Se observa una valoración altamente positiva, ya que más del 75% del estudiantado señala estar “de acuerdo” (valor 4) o “muy de acuerdo” (valor 5) con las siete afirmaciones planteadas. El ítem mejor evaluado es que las actividades interactivas realizadas durante la clase sincrónica tenían instrucciones claras, seguido por el hecho de ser visualmente atractivas y que facilitó el aprendizaje de los temas abordados (H1).

Tabla 1. Percepción estudiantil respecto del uso de gamificación en actividades sincrónicas

	1	2	3	4	5
Las herramientas interactivas utilizadas durante la clase sincrónica fueron divertidas	-	2,2%	21,7%	21,7%	54,3%
Las actividades interactivas realizadas durante la clase sincrónica tenían instrucciones claras	-	2,2%	6,5%	26,1%	65,2%
Las actividades interactivas utilizadas durante la clase sincrónica fueron visualmente atractivas	-	4,3%	6,5%	26,1%	63,0%
El uso de herramientas interactivas durante la clase sincrónica fomentó mi participación activa	2,2%	10,9%	10,9%	23,9%	52,2%
El uso de herramientas interactivas mejoró mi concentración durante la clase sincrónica	2,2%	8,7%	8,7%	41,3%	39,1%
El uso de herramientas interactivas hizo que la clase sincrónica fuera más entretenida	2,2%	2,2%	15,2%	23,9%	56,5%
El uso de herramientas interactivas durante la clase sincrónica me facilitó el aprendizaje de los temas abordados	-	4,3%	6,5%	30,4%	58,7%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las actividades de gamificación, la Tabla 2, muestra los resultados obtenidos. Se observan mejores resultados en este caso, ya que más de un 82% de quienes responden se manifiestan “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las afirmaciones.

Lo anterior, indica que este grupo de estudiantes perciben la gamificación como una buena estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual. Las afirmaciones que obtuvieron una mayor valoración, alcanzado un 93,5%, fueron:

Tabla 2. Percepción estudiantil respecto del uso de gamificación en actividades asincrónicas

	1	2	3	4	5
Las actividades digitales asincrónicas fueron divertidas	-	-	17,4%	21,7%	60,9%
Las actividades digitales asincrónicas tenían instrucciones claras	-	2,2%	4,3%	34,8%	58,7%
Las actividades digitales asincrónicas fueron visualmente atractivas	-	-	8,7%	23,9%	67,4%
El uso de herramientas digitales para el trabajo asincrónico me permitió prepararme para las actividades evaluadas	-	-	10,9%	13,0%	76,1%
El uso de herramientas digitales para el trabajo asincrónico me permitió comprender conceptos del curso	-	2,2%	4,3%	34,8%	58,7%

Fuente: Elaboración propia

El uso de herramientas digitales para el trabajo asincrónico me permitió comprender conceptos del curso (H2) y las actividades digitales asincrónicas tenían instrucciones claras. Las preguntas abiertas permitieron identificar cuáles de las herramientas utilizadas fueron mejor recibidas por el estudiantado, donde destacan los recursos elaborados en la plataforma Genially, y las actividades colaborativas

realizadas con Padlet y Menti. En particular, las y los estudiantes valoraron muy bien las escape room y los breakout, por su originalidad, atractivo visual y por hacer entretenido el estudio. La Figura 5 muestra algunas imágenes de la actividad que fue más veces mencionada como la favorita.

Figura 5. Actividad de Gamificación favorita de las y los estudiantes de IIS538



Fuente: Elaboración propia en plataforma licenciada Genially

Si se consideran las hipótesis planteadas, es posible afirmar que ambas se cumplen, ya que, de acuerdo a los resultados de la encuesta el uso de herramientas interactivas fomenta la participación activa en clases sincrónicas (76,1%) y facilita el aprendizaje (89,1%); y el uso de herramientas de gamificación para el trabajo asincrónico permite comprender los conceptos (93,5%) y prepararse para las actividades evaluadas (89,1%).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación son coherentes con hallazgos de estudios previos que señalan los efectos positivos de la gamificación sobre la participación (Martínez y Ríos, 2019; Serna, Pereda, Mauricio, y Pérez, 2018), la diversión y entretenimiento (Cuadrado-Ballesteros y Martínez-Ferrer, 2021; Martínez y Ríos, 2019; Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021; Serna et al., 2018); y la comprensión de los conceptos (Bustos, 2021; Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021). A diferencia de lo realizado por otros autores (Martín y Travieso, 2018; Martínez y Ríos, 2019; Sainz-de-Abajo et al., 2018; Serna et al., 2018), este estudio no analiza los efectos sobre el rendimiento de las y los estudiantes.

Las limitaciones del estudio dicen relación con que fue aplicado a un grupo curso en particular y en un contexto de docencia remota producto de la pandemia COVID

19, la cual luego de un año de confinamiento ha afectado considerablemente la salud mental y el estado anímico de estudiantes (Tu voz, 2021), lo cual puede generar algunas valoraciones negativas que en otro contexto no se habrían dado.

Siguiendo a Machuca-Vivar et al. (2021), en este cambio de paradigma de docentes transmisores de conocimiento a docentes facilitadores del aprendizaje, se pueden incorporar las nuevas tecnologías para facilitar el proceso y permitir que las y los estudiantes desarrollen de forma autónoma, autogestionada, pero a la vez de manera guiada y colaborativa, todos sus saberes.

Como tema de investigación a futuro se propone aplicar estas herramientas al regresar a un formato presencial para incorporar las tecnologías en el aula y aprovechar los conocimientos que docentes y estudiantes han desarrollado en los semestres en los que han debido adaptarse a la educación a distancia. También, se sugiere realizar un estudio considerando otras asignaturas y otras disciplinas para evaluar si los resultados son extrapolables.

De la investigación realizada es posible concluir que, en la asignatura IIS538 Gestión Estratégica el uso de herramientas interactivas como complemento de clases en modalidad remota favorece el ambiente de enseñanza, mejorando la concentración y participación del estudiantado, facilitando el aprendizaje y creando un entorno más entretenido en el aula.

Por otro lado, el uso de gamificación en las actividades formativas y en el trabajo autónomo, ayuda al estudiantado a comprender mejor los contenidos y a preparar las actividades evaluadas, añadiendo un componente de diversión al estudio, lo cual resulta relevante en un periodo de confinamiento y aislamiento social que ha afectado la salud mental de las y los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

Bustos, M. (2021). *Genially como herramienta para gamificar en un curso de Macroeconomía*. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Vigo, España.

Castro, C., Muñoz, J., y Brazo, A. (2018). El uso de videojuegos serios en el aprendizaje de francés en educación superior. *RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 157-177.

Cuadrado-Ballesteros, B. y Martínez-Ferrer, J. (2021). *Breakout en contabilidad: el uso del juego en la enseñanza universitaria*. Trabajo presentado en VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Vigo, España.

Esteve-Turrillas, F. y Armenta, S. (2018). *Padlet: el uso de la pizarra colaborativa on-line en estudios de grado*. Trabajo presentado en Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, Valencia, España.

Google. (2021). *Google Slides*. Recuperado de: <https://www.google.com/intl/es/slides/about/>

Machuca-Vivar, S., Cleonares-Borbo, A., y Sampedro-Guamán, C. (2021). El docente universitario y su transición forzada de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. *Revista Conrado*, 17(S1), 159-167.

Martín, M. y Travieso, C. (2018). *Efecto de la gamificación sobre el rendimiento y la motivación en estudiantes de la Facultad de Derecho*. Trabajo presentado en V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC, Las Palmas de Gran Canaria, España.

Martínez, G. y Ríos, J. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de Ingeniería. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 115-125.

Martín-Queralt, C. y Batlle-Rodríguez, J. (2021). La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(1), 1-19.

Molina-García, P., Molina-García, A., y Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730.

Pardo-Cueva, M., Chamba-Rueda, L., Higuerey, A., y Jaramillo-Campoverde, B. (2020). Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: Una relación potenciada por el uso del Padlet. *RISTI, Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E28(04/202), 934-944.

Pérez-López, I., Rivera, E., y Trigueros, C. (2017). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria". *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, (66). doi: 10.15366/rimcafd2017.66.003

Sainz-de-Abajo, B., Torre-Díez, I., López-Coronado, M., Couto, C., y de Castro-Lozano, C. (2018). *Gamificación en la evaluación dinámica de contenidos de la materia básica del Grado en Criminología*. Trabajo presentado en Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, Valencia, España.

Serna, E., Pereda, J., Mauricio, M., y Pérez, S. (2018). *Gamificación como herramienta docente aplicada a las tutorías de grupo en la Educación Superior*. Trabajo presentado en Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, Valencia, España.

Tu voz. (2021). *Estudiantes de educación superior y su salud mental en pandemia*. Biobiochile.cl. Recuperado de: <https://www.biobiochile.cl/noticias/opinion/tu-voz/2021/07/22/estudiantes-de-educacion-superior-y-su-salud-mental-en-pandemia.shtml>

Universidad Católica de Valparaíso. (2021a). *Mentimeter*. UCV. Recuperado de: http://recursostic.ucv.cl/wordpress/index.php/essential_grid/mentimeter/

Universidad Católica de Valparaíso. (2021b). *Genially*. UCV. Recuperado de: http://recursostic.ucv.cl/wordpress/index.php/essential_grid/genially/

Universidad Católica de Valparaíso. (2021c). *Quizizz*. UCV. Recuperado de: http://recursostic.ucv.cl/wordpress/index.php/essential_grid/quizizz/

CAPÍTULO 6

LA DIALÉCTICA DE LOS ESTUDIOS AFRICANOS Y EL DERECHO: EL CASO DE LOS DENOMINADOS “PROYECTOS EN EL AULA”

IRENE MERINO CALLE
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La llegada del Plan Bolonia, a finales de los años 90, principios del 2000, anticipaba una revolución en la educación, pues entre otras cosas, proponía que los estudiantes mejorasen sus competencias y capacidades, en otras palabras, que se preparasen para el mundo real. Aun así, en el campo de las ciencias jurídicas poco se innovó, pues la metodología de enseñanza continuó basándose en el sistema tradicional de las “lecciones magistrales” (Rodríguez, 2015) —que poco acercaba al alumno a esa realidad por la que abogaba el Plan Bolonia—, si bien algunas veces se acompañaba —del pensado como elemento innovador— del PowerPoint, en un intento de hacer, más atractivas las materias para el alumnado. Con todo, un nuevo “toque de atención” a esta estructura metodológica clásica vino de la mano de la terrible crisis sanitaria que ha sacudido a todo el planeta este pasado año.

El Covid-19 ha vuelto a poner sobre la mesa un problema latente en la docencia de las ciencias jurídicas: Cómo renovar una institución formativa añeja y adaptarla a los nuevos tiempos, sin perder la calidad pedagógica que caracteriza a nuestra educación (Moreno-Correa, 2020). Pues en muchos casos se ha visto como no ha sido posible trasladar a la docencia virtual este método de las clases magistrales, teniendo que sustituirlo por meras presentaciones online, o combinarlo con los típicos trabajos monográficos.

Sin embargo, no es intención de la parte que suscribe este trabajo abogar por la desaparición de esta herramienta docente, todo lo contrario, consideramos que debe ser el cimiento sobre el que se construya y se innove en la disciplina jurídica, pues los alumnos deben disponer de una base teórica sólida sobre la que construir su pensamiento jurídico y así poder aplicarlo a la realidad social de la que forman parte. Para ayudar a este sistema académico, es que venimos a proponer el siguiente método de innovación docente: los catalogados como “proyectos en el aula”.

Como anticipo, estos proyectos constituyen trabajos de investigación realizados por estudiantes y dirigidos por el docente. Dicha investigación corresponde al desarrollo de un aspecto cursado en la asignatura, de una temática de interés vinculada a la misma o bien, del desarrollo de una de las líneas temáticas propuestas por la facultad (Blanco, 2001).

Estos proyectos igualmente pueden ayudar a conseguir los objetivos reales que marcaba el Plan de Bolonia, por cuanto y muy acertadamente González (2001) manifestaba “Proyectar es lanzar hacia el infinito. Pensar un acto educativo desde el presente, pero trasladando el pasado para posibilitar futuros. El proyecto se convierte en una guía. Es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela”.

El proyecto como acto educativo dimensiona y le da un valor significativo tanto a la enseñanza como al aprendizaje y eleva este proceso sobre lo meramente instrumental (Perilla y Rodríguez, 2021).

MÉTODO

Los proyectos en el aula: los estudios africanos y el derecho

Grosso modo, puede chocar “mezclar” varias metodologías docentes, sobre todo, algunas consideradas más clásicas, como las “lecciones magistrales”, con otros más contemporáneos, como pueden ser los proyectos en el aula. Del mismo modo, puede resultar extraño al lector, que, un trabajo dedicado a la innovación docente abogue por mantener, precisamente, una ellas, como es la lección magistral. Precisamente, la clase construida sobre la lección magistral puede y debe ser, tal y como apunta Rodríguez (2015): “la preparación previa al uso de otras metodologías más participativas en pequeño o gran grupo”. Otros autores, como González Jiménez, Macías, Rodríguez Sánchez, García Media o Aguilera, reflexionan sobre los beneficios de emplear la clase magistral: (...) Una clase magistral en la que se pueden tomar notas, es un esfuerzo de reflexión mediante el cual el docente investigador expone una serie de conocimientos bien seleccionados y secuenciados; exposición plagada de cuestiones, explícitas o no, que lleva a una intensa meditación del alumno (...) (González, Macías, Rodríguez, García, y Aguilera, 2010).

En efecto, y a partir de la función esencial en la docencia universitaria que desempeña la clase magistral —ofrecer al alumno un enfoque crítico de la disciplina y no ser una mera enumeración descriptiva de determinados hechos, u, ofrecer un método al alumno, que le permita seleccionar técnicas de estudio apropiadas sin tener que depender del profesor...etc.—, es que se plantea la posibilidad de incorporar otras metodologías, de tal forma que ambas se empleen complementariamente y no como reacción de una sobre la otra (Gómez, 2002; Rodríguez, 2015). Una de esas novedades metodológicas se encuentra en los conocidos como “proyectos en el aula”. Como ya hemos mencionado, los proyectos suponen el desarrollo más en profundidad de un tema actual o visto en la asignatura, o propuesto por el profesor, empleando herramientas que van más allá de redactar un trabajo monográfico.

Tal y como reseñan Perilla y Rodríguez (2021): “El proyecto en el aula no solo se presenta como fuente que inspira la búsqueda y construcción de conocimiento, sino como motor que impulsa al encuentro de soluciones de problemáticas del interés propio del alumnado. Es en este sentido que, con la mediación de procesos de investigación, el desarrollo y logro de los proyectos de aula propugnan por una actitud científica, bien sea visto a partir de la disciplina o profesión que se aborde. Las dinámicas de este tipo de proyectos exigen que los estudiantes trasciendan de la formulación de un problema y de la simple consulta bibliográfica y se vean en la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a los procesos, vivencias, búsqueda de soluciones o las metas que lleven a la solución de los problemas o situaciones problemáticas escogidas”. Pero, además, los proyectos en el aula suponen una beneficiosa retroalimentación entre el profesor y el alumno, pues implica un diálogo continuo entre ambos “(...). Se genera la comunicación para posibilitar actividades con el conocimiento hecho cultura. En el conocimiento es inseparable la actividad y el lenguaje. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de dichas experiencias” (González, 2001).

Empleando esta metodología de docencia, el alumno se convierte en protagonista de las aulas, si bien somos nosotros en última instancia quienes les servimos de guía y apoyo durante la elaboración del proyecto. Además, consideramos esta metodología muy útil a la hora de introducir en nuestra asignatura, que ya de por sí tiene gran repercusión práctica en la vida cotidiana —Derecho Internacional privado—, una materia de gran actualidad como son los estudios africanos, que sin embargo no es de obligado aprendizaje en nuestro módulo. Qué mejor manera de abordar esta realidad en el Derecho Internacional privado que desde la realización de una investigación que culmine en un proyecto —por ejemplo, propuestas de mejora de la normativa familiar del Derecho de un país africano, o estudio comparativo de la normativa comercial de compraventas de mercancías, o un análisis de la problemática del arbitraje internacional en África, etc.—. Así y siguiendo lo que propone Gutiérrez y Zapata (2011), adaptando el método a nuestra propuesta de cómo podríamos aunar los estudios africanos con el Derecho Internacional Privado, éste debería componerse de la siguiente forma:

Como paso previo, los alumnos deben tener una base sólida para trabajar sobre la materia, por ello que este método esté diseñado para el segundo cuatrimestre, por cuanto, durante el primero, dedicaremos las clases para las lecciones magistrales tradicionales. De tal forma que el alumno pueda aprehender los conceptos esenciales de la asignatura para después completarlos con la investigación y su puesta en práctica a asuntos de la vida real, en este caso, de la materia africana.

A continuación, cuando comience el desarrollo “de verdad” de este método, deberíamos elegir un tema.

En este punto podemos hacer una clase de “brainstorming” con los alumnos para saber qué temas son los que más les preocupan o sobre los que muestran mayor interés de la asignatura —conflictos de ley, conflictos de jurisdicciones, comercio internacional, propiedad intelectual...—. Cuando se tengan 4 o 5 líneas temáticas más generales, nosotros como profesores les introduciremos una serie de preguntas relacionadas con los estudios africanos —conflictos que existan en algún país en concreto, alguna cuestión interesante sobre problema de aplicación de leyes, o conflictos comerciales, etc.—, de tal forma que les atraiga a investigar y resolver las cuestiones propuestas.

A continuación, procede a hacer equipos. Lo más normal es que ellos mismos hagan los grupos. Al ser una asignatura con un número alto de matriculados, es muy posible que salgan equipos de 4/5 personas. Lo cual es un buen número para optimizar las tareas y diversificar el trabajo. No podrá quedar nadie descolgado ni trabajar de forma individual. Esto fomenta que se habitúen a trabajar con personas que pueden no conocer o con los que no estén habituados a desenvolverse, y a resolver en un ambiente pequeño cualquier hipotético conflicto que pueda surgir a lo largo de la investigación.

Determinar los objetivos del proyecto. Antes de comenzar a trabajar, los profesores debemos dejar establecido qué se quiere conseguir con el proyecto: Conseguir mejorar las competencias de investigación y análisis de los conceptos de Derecho, normativa internacional, comercio internacional, etc. y su capacidad de aplicación a situaciones reales —en este caso aspectos de la realidad africana—; o mejorar la Capacidad para identificar los debates de actualidad y comprometerse en ellos empleando para ello de manera precisa el derecho aplicable; o enriquecer la Capacidad para identificar y trabajar con los principales aspectos de un ordenamiento jurídico extranjero, entre otras. Igualmente, es importante en este punto, dejar bien delimitada la forma de evaluación.

Creación del marco teórico. Una vez que tenemos los grupos y las temáticas escogidas —por ejemplo, analizar las consecuencias de no aplicar la normativa de compraventa de mercancías en Mozambique—, los grupos deben comenzar a trabajar en: Hipótesis a desarrollar —cuál es el problema presentado por el profesor al que deben dar respuesta—, antecedentes sobre el tema planteado, y buscar los conceptos clave sobre los que hay que trabajar —en el ejemplo propuesto podría ser la compraventa, la normativa internacional, la normativa de Mozambique, o los aspecto socioeconómicos de Mozambique—.

Planificación del trabajo. Los grupos de alumnos deben diseñar una hoja de ruta, es decir, elaborarán un cronograma donde indicarán diversos plazos para cumplir con la realización del proyecto:

Búsqueda de información. Los profesores elaboramos una lista con las fuentes bibliográficas principales a las que deben acudir los estudiantes, sin perjuicio de darles mayor libertad para que acudan a cuántas ellos consideren relevantes para su investigación.

Elaboración del proyecto/trabajo: Tras tener un primer barrido de fuentes bibliográficas, los diferentes grupos deberán ir preparando sus trabajos, al tiempo que continúan investigando. Lo ideal es que se coordinen entre ellos para la redacción de la tarea, dejando una sesión por semana, para que reciban feedback de los resultados y avances propuestos del profesor. De esta manera, no se sobrecarga ni el alumnado ni el profesorado. En esas sesiones se puede poner en común los avances conseguidos por el grupo, y debatirlos.

Resultados: Nosotros proponemos, para que los proyectos adquieran cierta solemnidad, la celebración de un día de jornadas sobre el Derecho internacional privado y África a modo de simulacro con la investigación real. De este modo, los grupos podrán enfrentar esos días con la exposición de sus trabajos utilizando diversas herramientas TIC: posters, comunicación audiovisual, vídeos, sistema de prezi, etc. Si este sistema funcionase durante varios años, después se podría inclusive organizar unas jornadas interuniversitarias con otras facultades que implanten este sistema de proyectos en el aula (son objetivos a medio y largo plazo).

Evaluación: Es importante tener en cuenta que no estamos ante una evaluación cuantitativa, sino cualitativa, por lo que la evaluación se realiza durante todo el desarrollo del proyecto. Por ello que es necesario criterios de evaluación (Carrillo, 2001, p. 342). De esta forma como criterios puede usarle la evaluación por semanas. Ya que se va a emplear una sesión como medio de discusión y de control a los diferentes trabajos, puede servir para hacer preguntas a los estudiantes y comprobar cuan es el grado de conocimiento y aprehendimiento sobre el tema que están investigando; o, en esa misma sesión se les puede pedir que entreguen las notas que están recogiendo sobre el tema del trabajo; así como en la sesión final, es decir, el día de la exposición, se les puede pedir a algún compañero de equipo que explique a modo de conclusión la parte analizada por otro de sus miembros de equipo —de esta manera volvemos a poner en valor el trabajo colaborativo y no que cada grupo se reparta la tarea y trabajen de forma individual y después copien y junten sus partes en un todo—.

RESULTADOS

Una vez que hemos presentado que son los proyectos en el aula, hemos visto en qué consisten con un ejemplo demostrativo en el que aúnan los estudios africanos con el Derecho —Derecho Internacional Privado—, es hora a continuación de descubrir los beneficios de este sistema de innovación docente. De acuerdo con Quicios (2021):

Capacita a los alumnos para enfrentar la vida real: Al tener que poner en funcionamiento diversas habilidades, como puede ser la gestión colaborativa, planear como desarrollar un proyecto, tomar decisiones, liderar un grupo o administrar el tiempo, esto los prepara para cuando terminen la universidad y deban encarar la realización de un trabajo. Con este método que proponemos, “entrenamos” al alumno con una asignatura como es el Derecho Internacional Privado, que ya de por sí tiene gran implicancia práctica, a conseguir ser capaces de hacer frente a situaciones reales, y una vez más esa capacidad la “entrenamos” con el escenario africano. Los alumnos consiguen vincular lo que puede suceder en un hipotético caso español con una realidad africana.

Mejora e incrementa su motivación. Los diversos proyectos que desarrollan son elegidos por ellos mismos y sus equipos de trabajo, por lo que van a invertir su tiempo en investigar algo por lo que sientan realmente interés. Está demostrado que los alumnos retienen en su memoria aquellos datos y procesos por los que se sienten más atraídos.

Mejora del trabajo colectivo y colaborativo. Al tener que trabajar por objetivos por lo que se sienten motivados —no decimos que no se repartan el trabajo—, los estudiantes comparten y se comunican mejor entre ellos para lograr un fin final que es la redacción del proyecto.

Fortalecimiento de las habilidades de investigación. Los alumnos si bien tienen a su disposición la retroalimentación del profesor, también aprenden a buscar información utilizando diversas fuentes no proporcionadas en un inicio por los maestros.

Mejora sus destrezas en la resolución de problemas. Al trabajar en un contexto colaborativo en la que muchas veces pueden surgir discrepancias entre los distintos miembros, sobre todo en momentos de más tensión en la elaboración de un trabajo, que no depende solo de una sola persona, sino del trabajo realizado por varios, los alumnos aprenden y mejoran en la identificación del problema y la causa que pudo originarlo. Esto en consecuencia, hace que los estudiantes aprendan a ser resolutivos en la búsqueda de soluciones lo que hace que desarrollen habilidades de resolución de problemas y mejoren en su pensamiento crítico.

Igualmente puede ser una buena herramienta de aprendizaje a la hora de que los alumnos desarrollen sus TFG y sus futuros TFM. Les entrena en el desarrollo y manejo de fuentes y metodología de la investigación.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Si bien aún no tenemos datos empíricos que nos permitan concluir si esta metodología es realmente eficaz para la enseñanza de nuestra asignatura, con todo, consideramos que esta herramienta docente puede tener una gran puesta en valor,

por cuanto nuestro módulo educativo tiene una importante incidencia en la realidad social de nuestros días. Puede en cierta forma sorprender al lector, que, en este trabajo no se abogue por la supresión de una metodología tradicional como son las lecciones magistrales, cuando estamos dedicando nuestras líneas a la innovación docente. Por el contrario, con esta contribución partimos de la base de que puede asumirse cualquier método educativo como adecuado y relevante para la enseñanza del Derecho siempre y cuando sea ajustado a las competencias que se desarrollen. De hecho, este artículo asume no una única metodología docente en la enseñanza de una asignatura del Derecho, como es el Derecho Internacional Privado, sino que, sobre la base de la piedra angular de las aulas magistrales, utilizamos el método novedoso de los proyectos en el aula como la forma más provechosa de renovar y mejorar la docencia universitaria.

REFERENCIAS

- Blanco, L. (2001). *IX Jornadas de Reflexión Académica: "Producción, creación e investigación en Diseño y Comunicación"*. Buenos aires, Argentina: Facultad de Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344,
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. (2002). *Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 261-334,
- González, E.M. (2001). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia, Asociación de Profesores.
- González, F.E., Macías, E., Rodríguez, M., García, R., y Aguilera, J.L. (2010). *Selección, Formación y Práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.
- Gutiérrez, M. y Zapata, M. (2011). *Los Proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Bogotá: Red Alma Mater y Universidad Tecnológica de Pereira.
- Moreno-Correa, S.M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.
- Perilla, L. y Rodríguez, E. (2021). *Proyectos de Aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas*. Recuperado de: <https://educrea.cl/proyectos-de-aula-una-estrategia-didactica-hacia-el-desarrollo-de-competencias-investigativas/>
- Quicios, D. (2021). *En qué consiste el aprendizaje por proyectos en el aula. Método de enseñanza basado en el aprendizaje por proyectos*. Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/escuela-colegio/en-que-consiste-el-aprendizaje-por-proyectos-en-el-aula/>
- Rodríguez, M. (2015). Metodologías docentes en el EEES: De la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-102.

CAPÍTULO 7

LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO EN UN MODELO DE ENSEÑANZA DUAL A TRAVÉS DE GOOGLE MEET

LAURA SOTO BERNABEU
Universidad Miguel Hernández

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es ilustrar cómo se ha llevado a cabo la adaptación del sistema de evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Miguel Hernández, tras la implantación durante el curso 2020-21 de un modelo de docencia dual.

Para analizar dicho procedimiento de adaptación, nos centraremos en tres asignaturas adscritas a dicha área de conocimiento. En concreto, las asignaturas sobre las que se basarán nuestras conclusiones son Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario del Grado en Derecho (situada en el primer cuatrimestre del segundo curso, con 106 estudiantes matriculados y 36 puestos disponibles en el aula asignada para la docencia presencial) y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas (DADE) (primer cuatrimestre del segundo curso, con 52 estudiantes matriculados y 36 puestos en clase), así como Sistema Tributario español, una asignatura de segundo cuatrimestre del segundo curso del Doble Grado en DADE, igualmente con 52 estudiantes matriculados y 36 puestos en clase.

MÉTODO

El modelo de docencia dual, implementado por la Universidad Miguel Hernández durante el curso 2020-21, ha permitido la asistencia a clase de forma presencial y de forma virtual. En nuestra Universidad, la herramienta utilizada para permitir la asistencia virtual a clase ha sido el Google Meet. De este modo, dentro del acceso identificado del estudiante, en cada asignatura en la que esté matriculado, hay creada una sala de Google Meet. Una vez que el profesor inicia la sesión, los estudiantes pueden acceder a la misma, lo que les permite asistir virtualmente a clase.

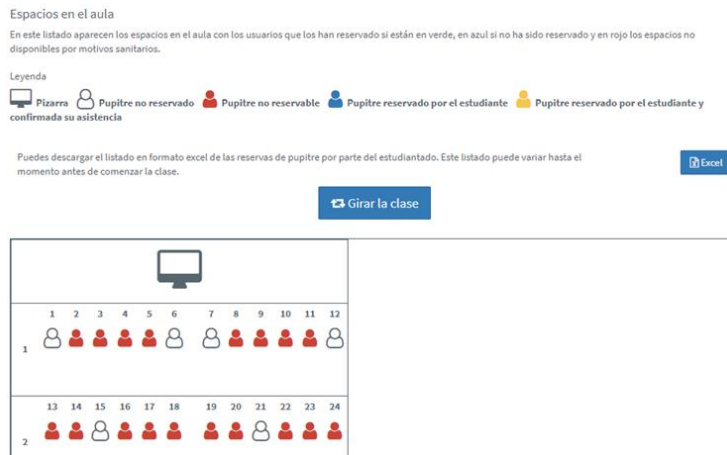
Ya en el aula, el profesor puede conectarse de dos maneras diferentes a la sesión de cada asignatura habilitada igualmente en su acceso identificado. Por un lado, puede entrar a la reunión mediante el ordenador de clase, para lo que necesita un micrófono, así como una cámara que debe conectar en cada ocasión. Por otro lado, puede acceder

mediante su propio ordenador conectándose al proyector de clase, utilizando para ello un cable HDMI.

Una vez mencionado lo anterior, debemos referirnos a un aspecto fundamental de la docencia dual. En concreto, a la forma en la que se determina quiénes son los estudiantes que pueden acudir al aula, teniendo en cuenta la limitación de aforos vigente para garantizar la distancia de seguridad entre ellos.

Desde el primer momento, en la Universidad Miguel Hernández se determinó que fueran los estudiantes quienes decidieran si querían asistir a clase o no. Para ello, se desarrolló una aplicación de reserva de asientos en el aula.

Figura 1. Espacio en el aula



Cada estudiante puede acceder a dicha aplicación a través de su acceso identificado. Cada sesión se abre con 7 días de antelación para que el estudiantado pueda reservar su asiento en el aula. Sin embargo, este plazo se reduce a 4 días de antelación para aquellos estudiantes que reservan frecuentemente, con el propósito de permitir que todos los estudiantes puedan asistir presencialmente al aula. En cada clase se han numerado previamente todos los asientos y la aplicación realiza una asignación automática, empezando por los asientos más cercanos a la pizarra. Durante nuestro período de docencia, nunca se ha llenado la clase, salvo en alguna ocasión en la asignatura de Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario, del Grado en Derecho, en la que había 106 estudiantes matriculados y solamente 36 puestos disponibles en clase.

Esta aplicación, como puede comprobarse en la anterior figura, facilita también al profesorado el control necesario para garantizar la trazabilidad del virus en caso de contagio.

Ello es así porque, cada día, el profesor debe confirmar que el alumno o alumna, que ha reservado sitio, efectivamente asiste presencialmente al aula. También puede utilizarse para realizar un control de asistencia a clase a efectos de evaluación del estudiantado, ya que permite generar automáticamente un fichero Excel con el listado de asistentes. Sin embargo, en ninguna de nuestras asignaturas la asistencia a clase es obligatoria. No se considera un criterio de evaluación en sí mismo, aunque evidentemente es el elemento que permite al estudiantado realizar el correcto seguimiento del sistema de evaluación continua.

Una vez explicadas brevemente las dos aplicaciones que han permitido la docencia dual en la Universidad Miguel Hernández, procede hacer referencia a cómo se ha llevado a cabo la adaptación del profesorado del Área de Derecho Financiero y Tributario de dicha Universidad en tres de sus asignaturas: en Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario del Grado en Derecho, en esa misma asignatura y en Sistema tributario español del Doble Grado en DADE.

Para ilustrar este proceso de adaptación (Alvarez, 2017), nos centraremos en una de las actividades que se han desarrollado en el sistema de evaluación continua de los estudiantes de las citadas asignaturas y que consiste en la realización de casos prácticos en clase, tanto individualmente como en grupo. A tal efecto, debemos señalar que en las tres asignaturas objeto de este análisis, al tratarse de asignaturas obligatorias, la calificación final está formada por un 10% de participación en clase; un 20% de elaboración de trabajos y casos prácticos; y un 70% examen final de la asignatura.

Resulta evidente que la asistencia virtual de parte del estudiantado ha conllevado necesariamente el uso de nuevas tecnologías para facilitar su participación en clase y permitir que realicen los trabajos en las mismas condiciones que quienes asisten presencialmente. En nuestro caso, esta adaptación se ha llevado a cabo a través de la utilización conjunta de la función de organizar actividades en Grupo de Google Meet y de la aplicación de Tareas del Campus Virtual (Carrizo, 2021).

Mediante la realización de actividades en clase y su entrega a través del Campus virtual hemos tratado de mantener una dinámica similar a la existente en la docencia exclusivamente presencial. En las dos asignaturas de Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario, los estudiantes realizaron las actividades de manera individual. De este modo, antes de habilitar la función de crear grupos en Google Meet, en las dos asignaturas de primer cuatrimestre se llevaron a cabo ejercicios y casos prácticos que desarrollaron los estudiantes de forma individual, tanto en el aula, como a través de la sesión de Google Meet. Tras realizar la oportuna tarea, cada uno de los estudiantes debía proceder a su entrega a través de la aplicación Tareas del Campus Virtual.

En cambio, en la asignatura de Sistema tributario español, se plantearon como actividades individuales o en grupo. Esta distinción tiene su origen en que, para poder realizar las actividades en grupo con los estudiantes que asistían a clase de manera virtual, hemos utilizado la opción de crear grupos de trabajo que incorporó Google Meet en noviembre de 2020. Mediante esta herramienta el profesor puede determinar el número de salas que se van a crear y distribuir a los estudiantes en grupos previamente formados o en grupos que se formarán aleatoriamente. Además, se puede añadir un tiempo para que finalicen las salas y vuelvan todos los estudiantes a la sala principal.

Una vez que se han creado las correspondientes salas, los estudiantes abandonan la sala principal y son dirigidos a la sala de su grupo. Así, formados todos los grupos, el profesor puede ir accediendo a las distintas salas para resolver las dudas que surjan y los propios estudiantes pueden avisar al profesor para que acuda a su sala mediante una solicitud de ayuda, de igual forma que sucedería si estuvieran físicamente en el aula.

Para realizar las prácticas, los estudiantes que se encuentran en clase forman grupos pequeños y realizan la actividad en el aula. En estos casos, como el aforo del aula no suele estar completo, cada estudiante puede hacer la actividad con el compañero que tiene más cerca, siempre cumpliendo con las medidas de seguridad que resulten de aplicación. Por su parte, los alumnos o alumnas que asisten virtualmente pueden participar en igualdad de condiciones, formando un grupo con otros compañeros que también asisten de forma virtual a través de la sesión de Google Meet.

Cuando finaliza el tiempo otorgado para su realización, todos los estudiantes entregan la práctica a través de la pestaña de Tareas disponible en su acceso identificado del Campus virtual. Para ello, el profesor debe crear en ese momento, o haber creado previamente, la correspondiente tarea.

Tras llevar a cabo las distintas actividades a lo largo del cuatrimestre, consideramos que el desarrollo de las mismas aporta un mayor dinamismo a las sesiones y permite que aquellos estudiantes que deciden participar en el sistema de evaluación continua de la correspondiente asignatura puedan llevar a cabo las diferentes actividades en condiciones similares a una etapa pre-COVID, tanto si acuden físicamente a clase, como si lo hacen de forma virtual. Además, estimamos que la incorporación de la función de crear grupos en Google Meet ha resultado de gran utilidad para lograr el mencionado dinamismo, ya que la realización de tareas en grupo por parte del estudiantado incentiva su participación y, a la vez, ayuda a romper con la monotonía de una docencia basada exclusivamente en la tradicional lección magistral (Piquer, 2021).

RESULTADOS

En relación a las prácticas realizadas en clase, en la asignatura de Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario del Grado en Derecho se llevaron a cabo cinco casos prácticos desarrollados de forma individual por parte de las alumnas y alumnos. El primero fue entregado por 69 estudiantes, estando 24 de ellos físicamente en clase. En la segunda práctica participaron 74 estudiantes y había 25 de ellos en clase. La tercera práctica se resolvió por 77 estudiantes, aunque solamente acudieron al aula 23. La cuarta práctica se llevó a cabo por 73 estudiantes, estando 19 de ellos en el aula. Finalmente, en la quinta práctica participaron 72 estudiantes de los cuales únicamente 18 se encontraban en clase.

Figura 2. Prácticas en clase en bases actuales del Derecho Financiero y Tributario (Grado en Derecho)



En la asignatura de Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario del Doble Grado en DADE se realizaron igualmente cinco prácticas en el aula, que se resolvieron de forma individual por cada estudiante. La primera fue entregada por 40 estudiantes, estando 16 de ellos en el aula. La segunda práctica fue resuelta por 35 estudiantes, estando 15 de ellos presencialmente en clase. La tercera práctica se entregó por 35 estudiantes, estando 16 de ellos en el aula. La cuarta práctica fue entregada por 36 estudiantes, asistiendo físicamente al aula solamente 9 de ellos. Finalmente, la quinta práctica se entregó por 31 estudiantes, estando en clase 10 de ellos.

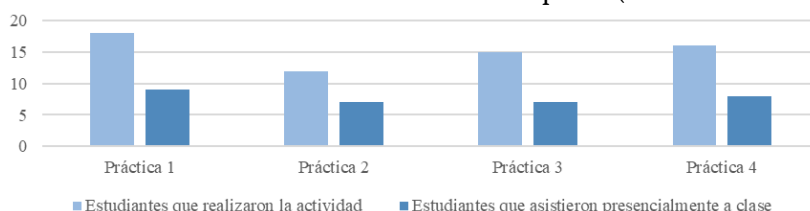
Figura 3. Prácticas en clase en bases actuales del Derecho Financiero (Doble Grado en ADE)



Por su parte, en la asignatura Sistema tributario español del Doble Grado en DADE se llevaron a cabo cuatro prácticas en grupo en clase, utilizando Google Meet y la aplicación de Tareas del Campus virtual. En la primera de ellas participaron 18 estudiantes. De ellos, 9 se encontraban presencialmente en el aula.

La segunda práctica realizada utilizando ambas herramientas fue resuelta por 12 estudiantes, estando 7 de ellos en clase. La tercera práctica se realizó por 15 estudiantes, estando 7 de ellos en el aula. Finalmente, la última práctica se desarrolló por 16 estudiantes, estando 8 de ellos en el aula.

Figura 4. Prácticas en clase en Sistema tributario español (Doble Grado en DADE)



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A la hora de analizar los resultados presentados, en relación a las diferentes actividades desarrolladas a lo largo del cuatrimestre de docencia en las tres asignaturas objeto del presente estudio, debe atenderse a diversas circunstancias que han afectado tanto al profesorado como al estudiantado. No obstante, debido al carácter limitado de este trabajo, de todas ellas, vamos a centrar nuestras conclusiones en cómo ha funcionado el método puesto en práctica en el estudiantado.

De los datos expuestos puede concluirse que, en las tres asignaturas analizadas, la asistencia presencial ha sido minoritaria, optando la mayoría de los estudiantes por la asistencia virtual. Salvo algún día concreto en la asignatura de Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario del Grado en Derecho, nunca se ha llegado a llenar el aforo del aula, lo que puede resultar sorprendente teniendo en cuenta que había 106 matriculados y en el aula cabían solamente 36.

Sin embargo, como puede observarse en las diferentes tablas, consideramos que los distintos ejercicios llevados a cabo en el aula han contribuido a mantener unos niveles de participación estables a lo largo del cuatrimestre. Este hecho entendemos que merece una valoración positiva, sobre todo teniendo en cuenta que, desde la implantación de las enseñanzas de Grado mediante el conocido como Plan Bolonia, la asistencia a clase a lo largo del cuatrimestre suele ser reducida, debido a muy diferentes circunstancias, entre ellas, las múltiples obligaciones que debe atender el estudiantado para realizar el seguimiento de los diversos sistemas de evaluación continua de las asignaturas en las que están matriculados (Tabuenca, Verpoorten, Ternier, Westera, y Specht, 2013).

Junto a ello, creemos que también se ha mantenido a lo largo del cuatrimestre la asistencia al aula del estudiantado, algo que puede calificarse como un verdadero reto (Vicario, González, y Orgaz, 2018).

Dadas las circunstancias acaecidas en el último año, la asistencia presencial a clase podía ser considerada por el estudiantado como un mayor riesgo de contagio, a pesar de todas las medidas implementadas por la Universidad para garantizar la salud del profesorado y del estudiantado.

Junto a ello, la comodidad de asistir a las sesiones docentes de forma virtual podía haber supuesto una disminución drástica de los niveles de asistencia presencial, lo que no ha sucedido en ninguna de las asignaturas antes mencionadas.

A pesar de la valoración positiva que merecen todas las actividades desarrolladas, debemos concluir que la participación activa de los estudiantes que asisten virtualmente se produce con menor frecuencia e intensidad que la participación de los estudiantes que asisten presencialmente. Es poco habitual que los estudiantes que asisten de forma virtual planteen dudas o respondan a preguntas formuladas en clase, lo que en ocasiones nos lleva a preguntarnos si verdaderamente están ahí.

A nuestro modo de ver, la docencia dual ha dificultado la comunicación necesaria entre el profesorado y el estudiantado para garantizar unos óptimos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje introducidos con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Ello es consecuencia de que, aunque para poder impartir la clase el profesorado debe tener encendidos la cámara y el micrófono, al menos en nuestra Universidad, los estudiantes no están obligados a ello.

Inevitablemente, aunque estén conectados, al no activar la cámara ni el micrófono, resulta complicado garantizar la comunicación antes mencionada y que resulta imprescindible en un sistema de evaluación continua del estudiantado. De este modo, debido a la escasa presencialidad en el aula, la interacción con el estudiantado durante el desarrollo de las sesiones se ve claramente dificultada.

Por ello, en caso de que la modalidad de docencia dual se mantuviera una vez superada la pandemia, consideramos que esta debería configurarse de forma que se garantice que la asistencia virtual se produce en condiciones similares a la docencia presencial en una etapa pre-COVID 19. Evidentemente, defendemos que para ello es imprescindible que se requiera que los estudiantes mantengan encendida su cámara y activen el micrófono cuando deseen intervenir en clase.

A pesar de las dificultades mencionadas, debemos dedicar las últimas líneas de este trabajo a valorar positivamente los esfuerzos realizados para que las actividades que se solían realizar en el aula se continuaran efectuando en un modelo de docencia dual que permite la presencia del estudiantado física y virtualmente. Mediante la realización de actividades individuales y en grupo, a través de Google Meet y la

aplicación de Tareas del Campus virtual, hemos conseguido que los estudiantes que asisten virtualmente a clase puedan intervenir de la misma manera, y prácticamente en idénticas condiciones, a las que lo hacen los estudiantes que asisten de forma presencial, lo que para ellos resulta fundamental para realizar un adecuado seguimiento del sistema de evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje conforme a las exigencias del Proceso Bolonia.

REFERENCIAS

Álvarez-Rosa, V. (Coord.) (2017). *¿Es posible gamificar las aulas universitarias?* Proyectos de Innovación y Mejora Docente. Universidad de Salamanca, España.

Carrizo, D. (2021). “Google Meet” como herramienta de apoyo al aprendizaje en la docencia universitaria. En P. Chaparro y F. Hernández, *La adecuación de la docencia presencial al Estado de alarma derivado del COVID-19* (pp. 230-239). Valencia, España: IDIBE.

Piquer, J.M. (2021). El profesor, la lección magistral participativa y la docencia online. En P. Chaparro y F. Hernández, *La adecuación de la docencia presencial al Estado de alarma derivado del COVID-19* (pp. 12-29). Valencia, España: IDIBE.

Tabuenca, B., Verpoorten, D., Ternier, S., Westera, W., y Specht, M. (2013). Fomento de la práctica reflexiva sobre el aprendizaje mediante el uso de tecnologías móviles. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (37). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/253941>

Vicario, I., González, E., y Orgaz, B. (2018). *La gamificación en el aula como herramienta para la mejora de las competencias, la motivación y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Magisterio de Zamora*. Proyectos de Innovación Docente, Memoria Final, Universidad de Salamanca, España.

CAPÍTULO 8

HACIA UNA DEFINICIÓN COMPETENCIAL DEL MEDIADOR COMUNITARIO: UNA APROXIMACIÓN EXPLORATORIA AL COLECTIVO DESDE UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

ÁNGEL JOSÉ OLAZ CAPITÁN
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se plantea de un modo exploratorio de qué modo se encuentra competencialmente configurado el perfil del mediador comunitario.

En la actualidad y desde el punto de vista de la formación reglada existen dos expresiones para el acceso al desarrollo de su función: el grado de trabajo social conforme a las directrices marcadas por la ANECA en el año 2004 y el sistema de certificación de profesionalidad del 2011.

El actual estado de la cuestión evidencia las no coincidencias en materia competencial de estas dos vías de entrada al desempeño profesional del colectivo, evocando la posibilidad de plantear un modelo convergente.

Este trabajo de carácter exploratorio sugiere la hipótesis de que las no posibles coincidencias y contradicciones derivadas de ambos planteamientos dificultarían una profesionalización del colectivo. En este sentido, se hace oportuno como objetivo más inmediato y desde un punto de vista metodológico, analizar documentalmente estas fuentes como punto de partida para establecer unas primeras conclusiones exploratorias y, en su caso, un conjunto de conclusiones.

La Mediación comunitaria: Estado de la cuestión

El D.R.A.E. define el término mediación a través de dos acepciones: en primer lugar, como la acción y efecto de mediar; y, en segundo término, como la actividad desarrollada por una persona de confianza de quienes sostienen intereses contrapuestos, con el fin de evitar o finalizar un litigio.

Desde la interpretación de autores relevantes en esta materia, la mediación también puede entenderse como una acción básicamente facilitadora de la continuidad en las relaciones involucradas en un conflicto (Haynes, 2000), en una negociación (Ripoll-Millet, 2001), como una forma de intervención profesional (García-Longoria, 2006), sujeta a una ética (Otero, 2013) y como competencia transversal del trabajo social (Rondón y Munuera, 2009).

La nómina de autores es elevada lo que no evitaría el contar con las apreciaciones de otros tantos que ponen su acento en otras coordenadas como Pontes (2003) quien

enfatisa desde la perspectiva que otorgan ciertas demarcaciones (política, jurídica y familiar), dimensiones como la escala social o personal (Pérez, 2003) y hasta el ámbito de intervención ya sea entre personas y/o grupos (García-Longoria y Sánchez, 2004).

No resulta sencillo situar de un modo preciso el momento y lugar donde se gestó la mediación comunitaria, no obstante, se hace obligada la referencia a los denominados los Community Boards surgidos en la década de los años setenta del pasado siglo en los Estados Unidos. Estas estructuras nacen de la necesidad de prevenir y resolver los conflictos en el seno de comunidades, donde se recurre a la figura del mediador con el propósito de “devolver” a la sociedad la función que ha de desarrollarse en el ejercicio pleno de la justicia popular (Soletto, 2007).

Bajo este marco inspirador, la administración de Justicia, mediante la mediación comunitaria ejercida por los propios vecinos, hace factible reconocer el poder de la comunidad, sus valores y códigos éticos posibilitando el acercamiento de las partes al mediador y, en consecuencia, activando el proceso de resolución de conflictos. Estas células de mediación comunitaria se cimentan sobre una idea de autonomía que es autofinanciada por parte de sus miembros, desarrollado su actividad, tanto en la mediación como en la prevención de posibles conflictos futuros de cualquier índole (laboral, educativa, sanitaria, etc.).

Esto comporta el tratamiento del conflicto como elemento subyacente, haciéndose necesaria la identificación de las partes implicadas (individuos o grupos); determinar las causas de la relación conflictiva; examinar los intereses de cada una de las partes y, lo más importante, las posibles salidas y vías de conciliación beneficiosas para todas las partes. Lógicamente ello supone iniciar un proceso de mediación sometido a un protocolo (más o menos formalizado) destinado a minimizar y a resolver las diferencias entre las dos partes sujetas a un conflicto, en el que se transitan zonas compartidas por intereses comunes y también opuestas sin que sea menos cierto la posibilidad de llegar a un acuerdo.

En este sentido, cabe preguntarse de qué depende resolver un conflicto. Esta cuestión hace pensar que, antes de nada, un conflicto sea bueno o malo depende por encima de todo de la capacidad para gestionarlo y esto supone hablar de voluntad y llevarlo a la acción. Sin duda, querer y hacer se convierten en cara y cruz de una misma moneda para el mediador.

Evidentemente no se descubre nada nuevo si el tratamiento del conflicto puede contemplarse como una oportunidad de mejora, lo que condicionará y hasta determinará el proceso entre las partes.

Según Alzate, Fernández, y Merino (2013) los tradicionales sistemas tradicionales para resolución de conflictos tienden a olvidar la problemática real que los enmarca, esto es, sus actores, sentimientos, emociones y capacidades, abordando el conflicto desde una óptica cimentada en derechos e intereses de las partes.

Bajo este marco y considerando que muy a menudo estas situaciones se extienden en el transcurso del tiempo, una vez más las personas con sus sentimientos y emociones son claves en términos de recursos y energías.

Otra cuestión a añadir es la eficacia o la eficiencia de actuación en la toma de decisiones, esto es, una cosa es ser eficaz (resolver el tema) y otra, no exactamente igual, ser eficiente (resolverlo en tiempo y forma). Dar respuesta a los problemas, gestionando productivamente los recursos puestos a nuestro alcance, es un tema que no puede pasar inadvertido a hora de tomar decisiones.

El papel del mediador no es algo que pueda improvisarse al igual que una formación de base –también admitiendo la lógica flexibilidad que ello supone– muy posiblemente de corte preferentemente humanística, ya que según De Miguel (2006) debe estar obligada legalmente a suscribir un seguro o garantía que debe cubrir la responsabilidad civil derivada de su actuación en los conflictos en que intervenga.

Sin negar esta apreciación no está de más considerar, además de estas aptitudes, a la persona en sí y como ésta, siguiendo a Gardner (1983), posee un conjunto de recursos, en su terminología inteligencias, más concretamente “inteligencias múltiples” que en su taxonomía son las siguientes: la musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. En este sentido, todas cuentan si bien la lingüística, la lógico-matemática, la interpersonal y la espacial parecen tener un mayor peso en el bagaje del mediador y, sobre todo, pensando en el desarrollo de sus funciones y el proceso adaptativo que requeriría para el adecuado desempeño de su puesto (Olaz, 2012).

Sea como fuere el mediador deberá desarrollar su actividad con imparcialidad, neutralidad, confidencialidad y voluntariedad, no siendo juez, ni árbitro en el proceso (Carretero, 2013).

Por último y conforme la Ley 5/2012, de 6 de julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles según el espíritu que en ella se recoge el mediador deberá estar en posesión de título oficial universitario o de formación profesional superior y contar con formación específica para ejercer la mediación, cursada en instituciones debidamente acreditadas. Cuestión distinta es determinar si la actual titulación responde a las necesidades reales que la sociedad demanda de este profesional clave en el equilibrio de nuestra convivencia ciudadana.

En lo referente al proceso de actuación que éste ha de desempeñar, siguiendo las indicaciones del autor De Armas (2003) inspirándose en el esquema de Haynes (1981) la mediación además de los tradicionales ámbitos de actuación como son: el familiar, escolar y judicial, también planea sobre el terreno comunitarios, vecinales, laborales y organizaciones.

Sea como fuere y en un intento por tratar de esquematizar genéricamente el proceso de actuación que mencionan los anteriores autores (aun refiriéndose al ámbito familiar), este podría desarrollarse conforme a las siguientes fases.

Fase 1. Informar a las partes de cuestiones claves como son: en qué consiste la mediación, el tiempo estimado que durará y cómo se utilizará la información que se genere en términos de confidencialidad. Sobre esta base se contempla la posibilidad de iniciar la negociación.

Fase 2. Jerarquizar la información recogida priorizando su contenido, alcance y dimensión en un intento por discriminar la importancia de los diferentes aspectos con respecto al conjunto.

Fase 3. Identificar de forma precisa los temas objeto de disputa, así como los aspectos que ya han sido aclarados o consensuados.

Fase 4. Concretar las alternativas reales existentes con objeto de solucionar los puntos conflictivos.

Fase 5. Explorar los límites de las propuestas que han aparecido a fin de solucionar los problemas que han motivado el conflicto y posteriormente la labor de mediación. De este modo es factible llegar a un punto de encuentro entre las partes.

Siguiendo este esquema, en ninguno modo sencillo e inmediato, la lógica del proceso invitaría a una solución consensuada del conflicto a través de la moderación vehiculizada por el mediador.

Estas cuestiones apuntan a la importancia del “qué” hay que hacer, aunque no tanto al “cómo” hay que hacerlo, lo que sin duda repara en la importancia del término competencia. Al parecer, el primer uso del término competencia se encuentra en el diálogo platónico *Lisis* que gira en torno a la naturaleza de la amistad, donde se emplea la palabra “ikanótis” (ικανότης), de raíz “ikano”, derivado de “iknoumai”, que significa “llegar”. Esta palabra se entiende como la cualidad de “ser ikanos”, esto es, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo o una cierta destreza para lograr aquello que se acomete (López, 2016).

McClelland (1973) define inicialmente el término competencia en el sentido de que es algo realmente causa un rendimiento superior en el trabajo.

Autores como Spencer y Spencer (1983) y Schroder (1989) elaboran listas similares características en cuanto a su propósito que no es otro que establecer un mapa competencial por puestos de trabajo.

La elaboración de perfiles competenciales tuvo su continuación durante la década de los 80 e inicios de los 90, en una pléyade de investigadores como Barham y Divine (1990); Cockerill, Hunt, y Schroder (1995); Dulewicz y Herbert (1982); Kakabadse (1991); y, también, Klemp (1980).

En los 90 se activa el interés por las competencias en dos grandes vertientes.

Por una parte, aquella que está relacionada con los procesos asociados a la cualificación profesional y el mercado de trabajo, en el que pueden destacarse los trabajos de Beret y Dupray (1998); Civelli (1997); Dodd, Brown, y Benham, (2002); Guerrero (1999); Wolf (1994); y, por otro lado, una línea más enfocada al management en la que destacan Merle (1997); Mulcahy (2000); Rubio (1999); y Velde (1999). De un modo más concreto, figuran los estudios relacionados con el desarrollo de estrategias organizativas con Prahalad y Hamel (1990) quienes señalan como hasta en procesos de reorganización internos es necesario impulsar políticas basadas en el rendimiento y en las competencias profesionales.

En España y en esta misma línea figuran los trabajos de Olaz y Ortiz (2017) y Ortiz y Olaz (2016) en el ámbito del emprendimiento por razón de género y en colectivos de personas con discapacidades.

Hipótesis de la investigación

Tal y como se anticipó en líneas precedentes, este trabajo de naturaleza descriptivo-exploratoria parte del análisis comparado de las competencias que vertebran el grado de trabajo social -que sigue las directrices marcadas por la ANECA del año 2004- y el sistema de certificación de profesionalidad del 2011.

Las posibles no coincidencias y hasta discrepancias existentes entre los dos itinerarios de esta formación reglada pueden constituirse en un motivo que dificulte el acceso del colectivo de mediadores laborales al mercado de trabajo y, en su caso, su visibilización y hasta una deficiente percepción de su potencial por parte de la sociedad y de potenciales empleadores.

Objetivos de la investigación

Aun siendo conscientes de las limitaciones que siempre comportan estudios exploratorios y aproximativos a una realidad cambiante, el iniciar estos trabajos acudiendo a fuentes bibliográficas suponen un apreciable punto de partida para una mejor comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Desde esta perspectiva el objetivo de este trabajo pretende establecer un mapa competencial del actual del mediador comunitario a través de la información recogida en el Libro Blanco del Título de Trabajo Social (ANECA, 2004) y el sistema de certificación de profesionalidad de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la comunidad recogido en el Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo de 2011.

El “mapeo” de estas fuentes permitirán identificar las debilidades y fortalezas de este colectivo, sin olvidar las complejidades y potencialidades de las que pueden beneficiarse desde la métrica que proporcionan las competencias profesionales.

MÉTODO

Tal y como se ha comentado con anterioridad este trabajo plantea de un modo exploratorio de qué modo se encuentra competencialmente configurado el perfil del mediador comunitario.

En el momento actual la formación reglada proporciona dos vías de acceso: el grado de trabajo social conforme a las directrices marcadas por la ANECA en el año 2004 y el sistema de certificación de profesionalidad del 2011.

A través del análisis documental de ambas fuentes se ha procedido a identificar las competencias que dan sentido a estos enfoques y al modo en que ambas permiten la construcción competencial de la figura del mediador comunitario.

A continuación, se verán cada uno de estos dos enfoques:

El Libro Blanco y la formación en mediación

En el ámbito de la formación reglada la principal y legítima referencia que de algún modo referencia a la figura del mediador es el Libro Blanco del Título de Trabajo Social (ANECA, 2004, p. 111-113) distingue seis competencias profesionales en el trabajador social. Son las siguientes: Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias. Planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales. Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias. Actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente, así como para las propias y las de los colegas de profesión. Administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización. Demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social.

Estas competencias genéricas en virtud del Libro Blanco permitirían al egresado un adecuado desempeño en el ejercicio de su actividad profesional en distintos ámbitos (ANECA, 2004, p. 143): Planificación estratégica de servicios de bienestar; Análisis y desarrollo organizacional; Asesoramiento en la dirección de políticas de bienestar social; Marketing social; Comunicación e imagen en relación con temas sociales; Atención a situaciones de catástrofes y/o de emergencias; Defensa de los derechos humanos; Cooperación y solidaridad internacional (proyectos de desarrollo); Prevención de riesgos laborales; Mediación familiar; Terapia familiar; Counseling; Peritaje social; Gestión y dirección de servicios y equipamientos sociales y, también en el terreno que nos ocupa, Mediación comunitaria.

Examinando en detalle las 23 competencias que recoge el título, entre transversales (8), personales (7) y sistémicas (8), con medias de 3.41, 3.54 y 3.20 puntos sobre 4.00, según alumnos, profesores, egresados y profesionales de Trabajo

Social consultados, solo 4 de estas 23 aglutinan por orden de importancia el 63.8% del total. Son las siguientes: Capacidad de análisis y síntesis (16.2%); Resolución de problemas (15.0%); Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar (11.5%); Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar (9.7%) y Compromiso ético (11.4%)

Estos datos revelan la atribuible importancia que tienen estas competencias genéricas en el trabajador social egresado, sin que con esta información de partida sea posible delimitar el alcance de las mismas en la figura específica del mediador comunitario. Estas cuestiones de tal gravedad pueden sugerir el “envejecimiento” del Libro Blanco y hasta del actual sistema formativo reglado.

Aun con todo, en el Libro Blanco (ANECA, 2004, p. 233) se hace mención a la figura del mediador social (4 referencias en un total de 410 páginas) señalando que tan solo un 17.0 % de los empleadores consultados considera relevante esta especialidad, aunque en 9º lugar por detrás de otras más valoradas como el trabajador social de zona, director de servicios sociales, etc.

Tales aspectos motivarían (re)pensar la incorporación del perfil del mediador comunitario como perfil diferenciado en el Grado de Trabajo Social de las universidades españolas y, más aún, considerando un mercado laboral donde aun existiendo esta necesidad posiblemente sea desconocida por una porción de potenciales empleadores.

El sistema de certificación profesional

De un modo paralelo al sistema universitario reglado, el actual sistema de certificación de profesionalidad de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la comunidad recogido en el Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo de 2011 hace mención expresa al proceso de acreditación del que se menciona como Mediador/a intercultural y Mediador/a vecinal y comunitario (cod. 3713.1032) con una duración formativa asociada de 420 horas.

La relación de módulos formativos y de unidades formativas se distribuyen del siguiente modo:

MF1038_3: Contextos sociales de intervención comunitaria (50 horas).

MF1039_3: Prevención de conflictos (70 horas).

MF1040_3: Gestión de conflictos y procesos de mediación (90 horas).

MF1041_3: Valoración, seguimiento, y difusión de acciones de mediación (80 horas).

MF1026_3 (Transversal): Impulso de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (50 horas).

MP0169: Módulo de prácticas profesionales no laborales de Mediación Comunitaria (80 horas).

Estos módulos dan lugar a varias (5) Unidad de competencia (UC):

UC1: Identificar y concretar las características y necesidades del contexto social de la intervención.

UC2: Prevenir conflictos entre distintas personas, actores y colectivos sociales.

UC3: Organizar e implementar el proceso de gestión de conflictos.

UC4: Realizar la valoración, el seguimiento y la difusión de la mediación como una vía de gestión de conflictos.

UC5: Incorporar la perspectiva de género en los proyectos de intervención social.

Una de las cuestiones que quizás suscite la existencia de un modelo de formación profesional sensible a la figura del mediador comunitario y las competencias necesarias para el adecuado desarrollo de esta actividad cuando el sistema universitario no lo contempla es la existencia de dos “mundos paralelos” que indefectiblemente habrán de converger.

RESULTADOS

La figura del mediador comunitario y su perfil profesional no podría describirse basándose solo en un conjunto de funciones y responsabilidades asociadas a su desempeño, es necesario dotarse de un conjunto de competencias clave como sustrato sobre el que ha de conducirse en el ejercicio de su profesión. En un intento por hacer converger dos sistemas, dos mundos, dos itinerarios formativos y una sola realidad se propone un modelo de base competencial que recoge el tradicional sistema reglado universitario regulado por la ANECA (2004) y el actual sistema de certificación profesional (Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo de 2011) según se aprecia en el Tabla 1.

Tabla 1. Competencias por valoración de colectivos en Libro Blanco y certificados de profesionalidad

Competencias	Media	UC1	UC2	UC3	UC4	UC5
Trabajo en equipo	3,74	X	X		X	X
Resolución de problemas	3,73	X	X	X	X	
Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	3,71		X	X	X	X
Habilidades en las relaciones interpersonales	3,70	X	X			X
Toma de decisiones	3,69		X	X		
Compromiso ético	3,66	X	X	X	X	X
Capacidad de organización y planificación	3,62	X	X	X	X	
Capacidad de análisis y síntesis	3,61	X	X			
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	3,61	X	X			X
Razonamiento crítico	3,60	X	X	X	X	
Adaptación a nuevas situaciones	3,54	X				
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	3,50	X	X		X	
Motivación por la calidad	3,43	X	X	X	X	

Tabla 1. Competencias por valoración de colectivos en Libro Blanco y certificados de profesionalidad (continuación)

Competencias	Media	UC1	UC2	UC3	UC4	UC5
Capacidad de gestión de la información	3,35	X	X	X	X	X
Iniciativa y espíritu emprendedor	3,35			X		
Creatividad	3,32					
Conocimiento de otras culturas y costumbres	3,26	X	X	X		X
Aprendizaje autónomo	3,20		X			
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	3,04		X			
Sensibilidad hacia temas medio ambientales	2,84					
Trabajo en un contexto internacional	2,77					
Conocimiento de la lengua extranjera	2,75					
Liderazgo	2,67		X	X		

Fuente: ANECA (2004, p. 183).

Nota (1): La columna MEDIA recoge las valoraciones medias otorgadas por los expertos participantes en el diseño del Libro Blanco en una escala de 1 a 4 puntos.

Nota (2): Por Unidades de competencia se refieren los siguientes aspectos.

UC1: Identificar y concretar las características y necesidades del contexto social de la intervención.

UC2: Prevenir conflictos entre distintas personas, actores y colectivos sociales.

UC3: Organizar e implementar el proceso de gestión de conflictos.

UC4: Realizar la valoración, el seguimiento y la difusión de la mediación como una vía de gestión de conflictos.

UC5: Incorporar la perspectiva de género en los proyectos de intervención social.

Un somero análisis revela como las áreas sombreadas comparten espacios comunes entre los 2 modelos formativos. Esto significa que los módulos del sistema de certificación profesional y en concreto sus competencias pueden ser coincidentes con las que se recogen en el título de grado de Trabajo Social lo que no siempre sucede en todos los casos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Si la figura del mediador y en concreto la del mediador comunitario en una pieza clave en nuestro actual modelo de sociedad, donde el conflicto es un elemento consustancial a su propia naturaleza, se hace necesario contar con un profesional de estas características.

Al margen del intrusismo existente - como en tantas profesiones - en la actualidad la formación reglada que acredita el desarrollo de una cada vez mayor profesionalización del colectivo se viene cubriendo a través de dos itinerarios: la proporcionada de un modo parcial por el grado de Trabajo Social, en el que no existe un perfil de estas características y la de un bienintencionado sistema de certificación profesional que no siempre cubre todo el espectro de su desempeño profesional y de un modo concreto en cuanto a su definición competencial se refiere.

A través del Libro Blanco de Grado en Trabajo Social no se advierte una figura recogida de manera específica de este perfil profesional lo que posiblemente haya contribuido a suplir esta carencia a través de la promulgación del Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo de 2011, haciendo mención al proceso de acreditación del Mediador/a intercultural y Mediador/a vecinal y comunitario.

Estos aspectos no hacen sino plantearse varias opciones, desde la configuración específica de un perfil/especialidad en el grado de trabajo social, hasta quizás en su máximo desarrollo crear un grado de mediador comunitario, todo ello sin minusvalorar el sistema de certificación profesional en el ámbito de una formación profesional dual.

Sea como fuere, es probable y hasta posible que una mejor adecuación de los contenidos competenciales entre los títulos académicos y las certificaciones profesionales sean un punto de partida para la posterior definición de un perfil profesional que debe configurarse y visibilizarse por méritos propios. Este proceso de construcción se convierte en piedra angular de un proceso en el que desde las instituciones educativas, colegios profesionales y otros agentes sociales implicados pongan en valor un colectivo en algunas ocasiones “invisible” pero de una importancia clave por su función en nuestra compleja sociedad.

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Alzate, R., Fernández, I., y Merino, C. (2013). Desarrollo de la cultura de la paz y la convivencia en el ámbito municipal: la mediación comunitaria. *Política y Sociedad*, 50(1), 179-194.

Barham, K. y Devine, M. (1990). *The Quest for the International Manager*. Ashridge/EIU.

Beret, P. y Dupray, A. (1998). Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania. *Revista Europea de Formación Profesional*, 14, 40-51.

Carretero, E. (2013). El papel del mediador tras la aprobación de la ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. En H. Soletto (Dir.), *Mediación y resolución de conflictos: Técnicas y ámbitos*, (pp. 113-126). Madrid, España: Tecnos.

Civelli, F. (1997). New competences, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training*, 29(7), 226-229.

Cockerill, T., Hunt, J., y Schroder, H. (1995). Managerial Competencies: Fact of Fiction? *Business Strategy Review*, 6(3), 1-12.

De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educare*, 32, 125-136.

De Miguel, S. (2006). El ejercicio democrático de la diferencia: Los espacios de mediación comunitaria. *Trabajo Social Hoy*, 1, 7-24.

Dodd, N., Brown, F., y Benham, H. (2002). Learning to Manage While Learning About Management: A Transition to a Competency-Based Management Curriculum. *Journal of Education for Business*, 189-192.

Dulewicz, V. y Herbert, P. (1992). *The Relationship between Personality Competences, Leadership Style and Managerial Effectiveness*. Henley Working Paper. Henley Management College.

García-Longoria, M.P. (2006). La mediación en el curriculum académico del Trabajo Social. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 372-392.

García-Longoria, M.P. y Sánchez, A. (2004). La mediación familiar como forma de respuesta a los conflictos familiares. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 261-268.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360.

Haynes, J. (1981). *Divorce mediation: A practical guide for therapist and counselors*. Nueva York: Springer.

Haynes, J. (2000). *Fundamentos de la Mediación Familiar*. Madrid: Gara Ediciones.

Kakabadse, A. (1991). *The Wealth Creators*. London: Kogan Page.

Klemp, G. (1980). *The Assessment of Occupational Competence*. Washington, D.C.: National Institute of Education.

Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. Boletín Oficial del Estado, 162, de 7 de julio de 2012, 49224 a 49242. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/07/07/pdfs/BOE-A-2012-9112.pdf>

López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 13-20.

Merle, V. (1997). La evolución de los sistemas de validación y certificación: ¿Qué modelos son posibles y que desafíos afronta el país francés? *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 39- 52.

Mulcahy, D. (2000). Turning the Contradictions of Competence: competency - based training and beyond. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 259-280.

Olaz, A. (2012). Propuesta de un modelo explicativo de adecuación de personas a puestos de trabajo basado en la integración de competencias e inteligencias múltiples. *Lan Harremanak*, 27, 193-214.

Olaz, A. y Ortiz, A. (2017). *Causas y factores del emprendimiento de personas con discapacidad. Un análisis competencial a través de la técnica de grupo nominal*. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

Ortiz, P. y Olaz, A. (2016). *Mujer y Emprendimiento desde una perspectiva competencial*. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

Otero, M. (2013). La ética del mediador. En H. Soleto (Dir.), *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos*, (pp. 127-143). Madrid, España: Tecnos.

Pérez, M. (2003). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 91-100.

Pontes, R. (2003). Mediación: Categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En E. Borgianni, Y. Guerra, y C. Montaña (Orgs.), *Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*, (pp. 201-222). Cortez Editora.

Prahalad, C. y Hamel, G. (1990). *The Core Competence of the Corporation*. Recuperado de: <https://hbr.org/1990/05/the-core-competence-of-the-corporation>

Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo, por el que se establecen cuatro certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad y se actualizan los certificados de profesionalidad establecidos como anexo I y II en el Real Decreto 1379/2008, de 1 de agosto, 66297 a 66434. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-10875>

Ripoll-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós-Trabajo Social.

Rondón, L. y Munuera, P. (2009). Mediación familiar: un espacio de intervención para trabajadores sociales. *Trabajo Social*, 11, 25-41.

Rubio, F. (1999). Las competencias transversales en los programas de formación ocupacional dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión. *Diálogos*, 18, 61-64.

Schroder, H. (1989). *Managerial Competence: The Key to Excellence*. Doubuque IA: Kendall/Hunt.

Soletto, H. (2007). Mediación laboral. Mediación comunitaria. En H. Soletto y M. Otero (Coords.), *Mediación y solución de conflictos. Habilidades para una necesidad emergente*, (pp. 331-344). Madrid: Tecnos.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: Implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447.

Wolf, A. (1994). La medición de la competencia: la experiencia del Reino Unido. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 31-37.

CAPÍTULO 9

LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS EN EL AULA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

MANUELA ORTEGA GIL
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

La política está presente en la vida cotidiana de los individuos de una sociedad y su “hacer” es fundamental para el bienestar tanto individual como colectivo de los ciudadanos. En concreto, el enfoque aristotélico del “hacer”, la acción política y el “saber hacer” son necesarios para resolver los problemas y cubrir las necesidades de los individuos.

Actualmente, el mundo se encuentra inmerso en una sociedad cada día más digitalizada donde prima la política del escándalo (Castell, 2001) más que el “hacer” y el “saber hacer” de la política. A ello, hay que añadirle el aumento de la complejidad que viene acompañada por la globalización y la descentralización, “la política tiene que actuar en diferentes escalas que no siempre tienen un denominador común” (Lechner, 2002).

El desconocimiento, la falta de comunicación y la desinformación que rodea la elaboración de políticas eficaces, eficientes y orientadas al bienestar de los ciudadanos junto a la globalización y la descentralización hacen que los jóvenes estén cada día más desencantados y se vuelven más escépticos de la democracia representativa y la organización política tradicional (Alteri, Leccardi, y Raffini, 2017). Esa lejanía, apatía, desinformación y desconocimiento de la acción política afecta a los pilares democráticos y aleja a la juventud de la realidad política no mediática.

Detectar problemas y necesidades es fundamental en la política y, para ello, se necesita realizar un diagnóstico del tema a tratar. Dentro del mismo deben aparecer las causas que provoca el problema y las consecuencias de no solucionarlos o no cubrir esas necesidades. En todo este proceso la objetividad del análisis es fundamental, pero, en la práctica, es difícil evitar la subjetividad. Una vez realizado este estudio preliminar hay que tomar decisiones, hacer propuestas y consensuar con todos los actores implicados tanto los problemas como las soluciones. Además, se deben establecer los fines, los objetivos, las metas, los instrumentos y las medidas de la política que se pretende realizar.

Actualmente, las universidades han dirigido su docencia en una formación de los estudiantes orientada a la adquisición de competencias tanto generales como específicas de las asignaturas que se están impartiendo (Alsina, 2011).

Una forma de mejorar las competencias es utilizando metodologías activas que impliquen una mayor participación e implicación de los estudiantes en la materia de la asignatura (Delgado, 2020). De manera que los estudiantes realicen actividades que mejoren tanto sus capacidades generales como específicas.

Entre las metodologías activas se encuentra el trabajo cooperativo que obliga a los estudiantes a documentarse, investigar, analizar los datos, reflexionar, consensuar, aplicar la teoría a la práctica, mejora la expresión oral y escrita, así como las habilidades comunicativas (Castillo, Arrebola, y Aguado, 2006; López, León, y Pérez, 2018; Navarro, González, López, y Botella, 2015; Prieto, 2007). Todas ellas son habilidades muy valoradas en el mercado de trabajo (Freire, Teijeiro, y País, 2011).

Por tanto, partiendo de estas tres premisas, desinterés de los estudiantes por la política, la enseñanza orientada a la adquisición de capacidades y el trabajo cooperativo, en este capítulo se va a mostrar cómo la elaboración de una política en grupo por parte de los estudiantes introduce en las aulas el “hacer” política, desde una perspectiva práctica que mejora las competencias de los alumnos en esta asignatura ya que los estudiantes experimentan la dificultad para detectar, analizar y diagnosticar los problemas y necesidades de los ciudadanos y mejoran capacidades tales como, la negociación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y resolución de problemas muy necesarias para su incorporación al mundo laboral.

MÉTODO

Para realizar el estudio sobre si la realización del trabajo en grupo “elaboración de una política económica” ha conseguido los objetivos que pretendía se ha partido del resultado de aprendizaje y las competencias tanto generales como específicas del programa docente de la asignatura Teoría y Política Económica que se imparte en el cuarto curso del Grado en Administración y Dirección de Empresa de la Universidad de Cádiz de la sede de Algeciras.

El Programa Docente de la asignatura recoge:

Cuatro resultados de aprendizaje:

Conocer los conceptos básicos de la política económica.

Conocer la metodología de elaboración y de evaluación de una política económica.

Aplicar la metodología de elaboración de una política económica al diseño de un caso concreto.

Ser capaz de analizar las políticas económicas gubernamentales y establecer su influencia sobre la actividad empresarial.

Siete competencias específicas:

CE06. Conceptos de Economía.

CE07. Conceptos de Microeconomía.

CE11. Conceptos de Macroeconomía.

CE15. Capacidad de aplicación de los conocimientos teóricos, metodológicos y de las técnicas adquiridas.

CE22. Capacidad para determinar los principales indicadores y agregados económicos, así como su impacto en las decisiones de la empresa.

CE23. Habilidad para interpretar en contexto económico nacional e internacional que rodea a la empresa.

CE30. Capacidad para comprender los procesos de internalización y las implicaciones internacionales de la gestión empresarial.

Trece competencias generales:

CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudios que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vacación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

CG01. Capacidad de análisis y síntesis.

CG04. Capacidad para la resolución de problemas.

CG05. Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas.

CG06. Comunicación oral y escrita en la propia lengua.

CG07. Capacidad para tomar decisiones.

CG09. Capacidad para trabajar en equipo.

CG14. Capacidad crítica y autocrítica.

CG17. Capacidad de aprendizaje autónomo.

A continuación, los alumnos han realizado un trabajo colaborativo de elaboración de una política tutorizado por la profesora de la asignatura en grupos compuestos por 3-5 alumnos y lo han expuesto. En total se han elaborado doce políticas económicas distintas, una por grupo.

La selección de las políticas a desarrollar se ha efectuado mediante sorteo, entre las siguientes políticas: Medioambiental, Laboral, Social, Agraria, I+D, Energética, Desarrollo Territorial, Mercado de Trabajo, Industrial, Pensiones, Monetaria, Fiscal, Crecimiento Económico. Los trabajos contienen: El diagnóstico, el fin, los objetivos y las metas, los instrumentos, las medidas, el desarrollo de la política, las alternativas y la bibliografía que han utilizado. Una vez finalizados y entregados los trabajos, se han expuesto. La duración de las exposiciones ha sido de 20 minutos con la participación de todos los componentes del grupo y se les han realizado preguntas a todos los miembros del grupo.

Una vez finalizado todo el proceso se les ha solicitado a los alumnos de forma voluntaria que realicen un cuestionario mediante la plataforma Formularios de Google. Para ello se ha introducido un enlace al cuestionario en el campus virtual de la asignatura. La finalidad era conocer la opinión de los estudiantes sobre el nivel de aprendizaje (resultados y competencias) que habían adquirido con la realización del trabajo. Para ello, el cuestionario constaba de 25 preguntas sobre el resultado de aprendizaje y las competencias adquiridas. Los estudiantes debían valorar su nivel de aprendizaje con una valoración de 1 a 5 siendo 1 el nivel más bajo y 5 el más alto.

El formulario recogía las siguientes preguntas:

Pregunta 1. La realización del trabajo te ha ayudado a conocer los conceptos básicos de la política económica.

Pregunta 2. La realización del trabajo te ha ayudado a conocer la metodología de elaboración y de evaluación de una política económica.

Pregunta 3. La realización del trabajo te ha ayudado a aplicar la metodología de elaboración de una política económica al diseño de un caso concreto.

Pregunta 4. La realización del trabajo te ha ayudado a ser capaz de analizar las políticas económicas gubernamentales y establecer su influencia sobre la actividad empresarial.

Pregunta 5. La realización del trabajo te ha ayudado a comprender mejor los conceptos de economía.

Pregunta 6. La realización del trabajo te ha ayudado a comprender mejor los conceptos de microeconomía.

Pregunta 7. La realización del trabajo te ha ayudado a comprender mejor los conceptos de macroeconomía.

Pregunta 8. La realización del trabajo te ha ayudado a la aplicación de los conocimientos teóricos, metodológicos y de las técnicas adquiridas.

Pregunta 9. La realización del trabajo te ha mejorado la capacidad para determinar los principales indicadores y agregados económicos, así como su impacto en las decisiones de la empresa.

Pregunta 10. La realización del trabajo te ha mejorado la habilidad para interpretar en contexto económico nacional e internacional que rodea a la empresa.

Pregunta 11. La realización del trabajo te ha mejorado la capacidad para comprender los procesos de internalización y las implicaciones internacionales de la gestión empresarial.

Pregunta 12. La realización del trabajo te ha ayudado a comprender mejor la realidad política y económica de los territorios.

Pregunta 13. La realización del trabajo te ha ayudado a aplicar los conocimientos económicos a su trabajo o vacación de una forma profesional y a mejorar las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Pregunta 14. La realización del trabajo te ha ayudado a mejorar la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Pregunta 15. La realización del trabajo ha mejorado tu capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Pregunta 16. La realización del trabajo te ha ayudado a desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Pregunta 17. La realización del trabajo te ha mejorado la capacidad de análisis y síntesis.

Pregunta 18. La realización del trabajo te ha mejorado la capacidad para la resolución de problemas.

Pregunta 19. La realización del trabajo te ha mejorado la habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas.

Pregunta 20. La realización del trabajo te ha mejorado la comunicación oral y escrita en la propia lengua.

Pregunta 21. La realización del trabajo te ha mejorado la capacidad para tomar decisiones.

Pregunta 22. La realización del trabajo te ha ayudado a mejorar la capacidad de trabajar en equipo.

Pregunta 23. La realización del trabajo te ha ayudado a mejorar la capacidad crítica y autocrítica.

Pregunta 24. La realización del trabajo te ha ayudado a mejorar la capacidad de aprendizaje autónomo.

Pregunta 25. Crees que la realización del trabajo de elaboración de una política te va a ayudar a la realización del Trabajo Fin de Grado.

RESULTADOS

El grado de respuesta por los estudiantes al cuestionario ha sido del 65,31% y más del 75% de ellos afirman que han obtenido un resultado de aprendizaje muy alto (“Bastante” o más), destacando “Conocer la metodología de elaboración y evaluación de una política económica” con el 78,1% A su vez, solo el 7,10 de los alumnos han indicado un resultado de aprendizaje poco (0,8%) nada (6.3%) (Tabla 1).

Tabla 1. Niveles de resultado de aprendizaje adquirido según los estudiantes (porcentaje)

Nº	ID	Resultado aprendizaje	1	2	3	4	5
			Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
1	1	Conocer los conceptos básicos de la política económica		6,3%	18,8%	56,3%	18,8%
2	2	Conocer la metodología de elaboración y de evaluación de una política económica		6,3%	15,6%	46,9%	31,3%
3	3	Aplicar la metodología de elaboración de una política económica al diseño de un caso concreto		9,4%	18,8%	37,5%	34,4%
4	4	Ser capaz de analizar las políticas económicas gubernamentales y establecer su influencia sobre la actividad empresarial	3,1%	3,1%	18,8%	56,3%	18,8%
Total, del resultado aprendizaje			0,8%	6,3%	18,0%	49,2%	25,8%

El cuestionario también ha reflejado el nivel de competencia que los alumnos han adquirido con la realización del trabajo. Los resultados muestran que el 76,3% de los alumnos afirman que han adquirido competencias de la asignatura según el programa en niveles muy altos (“Bastante” o más), concretamente, el 72.7% en las específicas y el 78,3% en las generales. Además, en el conjunto de resultados de aprendizaje y competencia el 75,9% de los alumnos han adquirido niveles altos o muy altos. Al incluir la pregunta de utilidad del trabajo para la realización del Trabajo Fin de grado (TFG) el porcentaje en esos niveles baja al 76% (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de aprendizajes y competencias adquiridas por los estudiantes en porcentajes

	1	2	3	4	5
Resultados totales	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
Aprendizaje	0,8%	6,3%	18,0%	49,2%	25,8%
Competencias específicas adquiridas según programa de la asignatura	0,4%	6,7%	20,2%	47,1%	25,6%
Competencias generales adquiridas según programa de la asignatura	1,0%	4,6%	16,1%	50,4%	28,0%
Competencias adquiridas según programa de la asignatura	0,8%	5,3%	17,6%	49,2%	27,1%
Competencias incluida TFG	0,9%	5,7%	17,5%	48,8%	27,2%
Aprendizaje y competencias	0,9%	5,8%	17,5%	48,9%	27,0%

En el análisis de los resultados por competencias destacan “comprender mejor la realidad política y económica de los territorios” con un 87,1% en niveles 4 y 5 de adquisición de competencias y “transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” y “habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas” ambas con un 84,4%. De las específicas destaca la “capacidad para determinar los principales indicadores y agregados económicos, así como su impacto en las decisiones de la empresa, con el 81,3%. También se les ha preguntado a los alumnos si la realización del trabajo les ayuda a la realización del Trabajo Fin de Grado y el 68,8% de ellos han afirmado que bastante o mucho mientras que al 3% no les ha ayudado (Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Niveles de competencias específicas adquiridas según los estudiantes (porcentaje)

			1	2	3	4	5	
Nº	ID.	Competencias	Específica	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
5	CE06	Conceptos de Economía	Específica		6,3%	15,6%	50,0%	28,1%
6	CE07	Conceptos de Microeconomía	Específica		9,4%	28,1%	46,9%	15,6%
7	CE11	Conceptos de Macroeconomía	Específica		9,4%	21,9%	43,8%	25,0%
8	CE15	Capacidad de aplicación de los conocimientos teóricos, metodológicos y de las técnicas adquiridas	Específica		3,2%	19,4%	48,4%	29,0%
9	CE22	Capacidad para determinar los principales indicadores y agregados económicos, así como su impacto en las decisiones de la empresa	Específica	3,1%		15,6%	50,0%	31,3%
10	CE23	Habilidad para interpretar en contexto económico nacional e internacional que rodea a la empresa	Específica		3,1%	21,9%	50,0%	25,0%

Tabla 3. Niveles de competencias específicas adquiridas según los estudiantes
(porcentaje) (continuación)

Nº	ID.	Competencias	Específica	1 Nada	2 Poco	3 Normal	4 Bastante	5 Mucho
11	CE30	Capacidad para comprender los procesos de internalización y las implicaciones internacionales de la gestión empresarial	Específica		15,6%	18,8%	40,6%	25,0%
12		La realización del trabajo te ha ayudado a comprender mejor la realidad política y económica de los territorios	General			12,9%	51,6%	35,5%
13	CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vacación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio	General	3,1%	3,1%	21,9%	46,9%	25,0%
14	CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética	General		3,1%	15,6%	56,3%	25,0%
15	CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	General		3,1%	12,5%	46,9%	37,5%
16	CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía	General	3,1%	6,3%	21,9%	46,9%	21,9%

Tabla 3. Niveles de competencias específicas adquiridas según los estudiantes (porcentaje) (continuación)

Nº	ID.	Competencias	Específica	1 Nada	2 Poco	3 Normal	4 Bastante	5 Mucho
17	CG01	Capacidad de análisis y síntesis	General		3,1%	21,9%	53,1%	21,9%
18	CG04	Capacidad para la resolución de problemas	General		9,4%	12,5%	40,6%	37,5%
19	CG05	Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas	General			15,6%	68,8%	15,6%
20	CG06	Comunicación oral y escrita en la propia lengua	General	3,1%	3,1%	18,8%	56,3%	18,8%
21	CG07	Capacidad para tomar decisiones	General		9,4%	18,8%	53,1%	18,8%
22	CG09	Capacidad para trabajar en equipo	General	3,1%	6,3%	9,4%	37,5%	43,8%
23	CG14	Capacidad crítica y autocrítica	General		6,3%	12,5%	43,8%	37,5%
24	CG17	Capacidad de aprendizaje autónomo	General		6,3%	15,6%	53,1%	25,0%
25		Ayudar a la realización del Trabajo Fin de Grado.		3,1%	12,5%	15,6%	40,6%	28,1%

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados de la encuesta han sido muy favorables. Por un lado, ha reflejado la percepción de los alumnos sobre lo aprendido. Por otro lado, ha mostrado que el trabajo cooperativo por proyecto mejora las capacidades de obtención e identificación de los datos, el análisis y la síntesis de la información y los resultados. Ayuda a la resolución de problemas y a la toma de decisiones, a la negociación, al trabajo en equipo y a la capacidad crítica y autocrítica de los alumnos de la asignatura de Teoría y Política Económica. Además, los acerca al “hacer” política y les ayuda a diferenciar el hacer política con la política mediática y de conflicto.

Además, la realización de la encuesta ha hecho que los alumnos se vean sometido a un proceso de autoevaluación de lo aprendido y permite a los docentes de esta asignatura avanzar hacia sistemas de evaluación más acordes con las necesidades de la sociedad actual. Los resultados han sido muy satisfactorios, tal y como lo reflejan las calificaciones de los alumnos, tanto en relación a su nota final, como a los resultados en las competencias generales del curso. Otro aliciente de este diseño de aprendizaje y evaluación ha sido que se ha conseguido que los alumnos sean más conscientes de lo que pueden llegar a alcanzar implicándose en su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

Alsina, J. (2011). *Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales*. España: ICE y Ediciones Octaedro, S.L Barcelona.

Alteri, L., Leccardi, C., y Raffini, L. (2017). Youth and the reinvention of politics. New forms of participation in the age of individualization and presentification. *Partecipazione e Conflitto*, 9(3), 717-747.

Castell, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: S. XXI Editores.

Castillo, I.D., Arrebola, J.G., y Aguado, S.P.M. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Revista Digital: Práctica Docente*, 3, 1-10.

Delgado, M.J. (2020). Actividades de desarrollo competencial para generar contenidos de aprendizaje en la asignatura de régimen fiscal de la empresa. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas*, (pp. 295-305). Madrid: Editorial Dykinson.

Freire, M.J., Teijeiro, M., y País, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(8), 1-24.

Lechner, R. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

López, M.C., León, M.J., y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. doi:10.6018/rie.36.2.314351.

Navarro, I., González, C., López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. doi: 10.6018/rie.33.1.183971.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial PPC.

CAPÍTULO 10

LA DOCTRINA JUDICIAL A TRAVÉS DE VÍDEOS DOCENTES COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

ALEJANDRO MUROS POLO
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El avance de las TIC conlleva una serie de ventajas en el campo educativo (Garrido, 2012; Pérez, Rodríguez, y García, 2015) que, a su vez, caminan en la línea de los nuevos postulados del Espacio Europeo de Educación Superior, centrados en el aprendizaje por competencias y en el alumno como partícipe y protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Cazorla, 2013). En efecto, es una realidad que muchas universidades llevan implantando desde hace años modelos de enseñanza cada vez más digitales o híbridos, en esta idea de afrontar los nuevos retos de la docencia y las nuevas formas en las que se puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Guzmán, 2009; García, 2020), más aún a raíz de la teleformación experimentada con la COVID-19.

En este contexto, caracterizado por la denominada Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2016), si la Universidad quiere aprovechar las ventajas de la tecnología, no puede hacer caso omiso a una tendencia de aprendizaje que se viene consolidando entre los más jóvenes, conocida como visual learning (Sánchez, 2020). Es así que la mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a las generaciones Millennials y Z, las cuales prefieren productos audiovisuales, conectividad y participación en comunidades virtuales, no solo como hábito de consumo sino también educativo, tal y como reflejan los datos de acceso a Youtube, entre otras plataformas (García, 2020).

De este modo, no es de extrañar que la educación superior se esté preocupando en mayor medida por la elaboración de contenidos digitales y, en concreto, de vídeos docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no falten las críticas a su escasa implantación debido a la falta de conocimientos técnicos, la dedicación excesiva de tiempo y la ausencia de incentivos por parte del profesorado (Rajadell y Garriga, 2013). En cuanto a las ventajas del uso docente de vídeos, numerosos autores atribuyen una mejora en la participación activa del alumno, habida cuenta de su accesibilidad; aumento de la motivación; mejora de la experiencia de aprendizaje y calificaciones más altas, sobre todo si tenemos en cuenta la

posibilidad de propiciar aprendizajes más profundos y de desarrollar la autonomía del estudiante (Guzmán, 2009; Llera et al., 2018; Pérez, Rodríguez, y García, 2015).

Una vez recogidas los aspectos positivos del empleo de vídeos en la enseñanza superior, los trabajos publicados se ocupan de definir el concepto de vídeo docente (o mini-vídeo), de píldoras de conocimiento o aprendizaje, así como de lo que se conoce como screencast (Llera et al., 2018). En cuanto al primero, se define como vídeo de corta duración, de no más de 10 minutos, que constituye un material didáctico de tipo tecnológico para transmitir una determinada información que ayude a consolidar cierto aprendizaje. En cambio, para Sánchez (2019) la duración idónea del vídeo sería de 5 minutos. Respecto a la definición de píldora de conocimiento o aprendizaje, esta la sitúan los autores dentro del concepto de mini-vídeo, aunque la diferencian en que se permite acceder a información concreta, de forma rápida, pero con la restricción de que su contenido es muy limitado y, por tanto, su acción de aprendizaje es muy dirigida. Por último, Llera et al. (2018) diferencian el screencast (o grabación de pantalla) del resto de vídeos docentes, en función de que en esta opción el docente no aparece en la pantalla y solo se escucha su voz impartiendo las explicaciones. Para tal distinción, es muy útil la clasificación que aborda Sánchez (2019) de los distintos formatos o tipologías audiovisuales, integrada por: videotutoriales o screencasts; prácticas y laboratorios; modelo “busto parlante”, autograbaciones con webcam o móvil; videoentrevistas; grabaciones de eventos divulgativos, vídeos mudos o teasers a base de imágenes y textos, etc.

En cuanto al modo de elaboración de los vídeos, habida cuenta de que no se trata de crear vídeos por parte de los estudiantes sino de dar un uso docente a los mismos, se puede dar la producción propia de los vídeos, la co-producción o la producción externa de estos (Sánchez, 2019). De este modo, centrándonos en la creación propia de vídeos por parte del profesorado, existen numerosos estudios que abordan los aspectos metodológicos a tener en cuenta para tal labor. Por un lado, Pérez, Rodríguez, y García (2015) recopilan los trabajos de investigación dedicados al análisis de las fases de elaboración de un mini-vídeo y las estructuran en dos: la fase de diseño y la de producción. Por otro lado, Llera et al. (2018), con el objetivo de que los vídeos sean objetos de aprendizaje modulares y reutilizables, en el sentido de poder ser utilizados para cubrir objetivos de aprendizaje en diferentes asignaturas y titulaciones, delimitan claramente tres fases de elaboración: enfoque de los contenidos, adecuación al medio y calidad técnica. Asimismo, Sánchez (2019) introduce una serie de claves para producir, editar y publicar audiovisual y Rajadell y Garriga (2019) proponen una serie de fases a seguir en un proceso evolutivo de creación de estos materiales.

Por último, estudios como los de Llera et al. (2018) y Rajadell y Garriga (2019) resaltan la importancia de evaluar los resultados de dicha actividad docente

consistente en el uso de vídeos como apoyo a la formación y para ello proponen modelos o cuestionarios de evaluación por parte de los estudiantes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se justifica ampliamente, debido a su actualidad, la metodología docente innovadora que se propone en el presente capítulo, basada en la elaboración de una serie de vídeos docentes que analicen sentencias judiciales llamativas con el objeto de servir de complemento a los contenidos teóricos. Más aún tras haber apreciado que son escasos en la literatura los estudios, salvo error en la búsqueda, que comprenden el uso de tales vídeos en la enseñanza y aprendizaje del Derecho y, en especial, del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Algunos ejemplos se pueden encontrar en Pérez (2019) y Rovira (2016), respectivamente para las disciplinas del Derecho penal y del Derecho Financiero y Tributario, así como en Moreno y Pérez (2018) para el caso del Derecho del Trabajo, aunque este último estudio más bien se centra en un proyecto de innovación docente para la creación y subida de vídeos por parte de los alumnos a Youtube. Otros ejemplos de proyectos educativos en Educación Superior con carácter general se pueden consultar en Hernández y Martín (2014).

En efecto, si bien es cierto que existen trabajos como el de Garrido (2012) que resaltan la importancia y las ventajas que ofrecen las TIC en el aprendizaje del Derecho, no se aprecia un estudio omnicomprendivo del uso de vídeos docentes como complemento de los contenidos teóricos jurídicos, a salvo de los ya comentados. Así, dicho trabajo se ocupa más bien de expresar las implicaciones positivas generales que tienen las TIC en la docencia del Derecho, en el sentido de tener acceso a bases de datos; ofrecer un apoyo visual de los conocimientos abstractos; favorecer el razonamiento empírico-inductivo; personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc. De hecho, lo mismo ocurre con Álvarez (2013) que promueve el análisis de la jurisprudencia como una herramienta pedagógica de primer orden para el estudio del Derecho, aunque más bien desde la perspectiva del propio trabajo de los alumnos (como actividad discente) y no del uso docente del análisis de sentencias en sus propios vídeos.

Objetivos

El presente proyecto, en síntesis, consiste en la autoproducción de una serie de vídeos breves y visualmente atractivos por parte del docente, con el objetivo de analizar sentencias llamativas que apliquen contenidos teóricos de la asignatura dotados de complejidad y relevancia para el estudio del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. De este modo, los objetivos específicos son:

- Facilitar el aprendizaje de conceptos complejos y esenciales en el ámbito del Derecho del Trabajo a través de un enfoque inductivo (análisis de sentencias) que acompañe a los contenidos teóricos y abstractos de la asignatura;

- Introducir a los alumnos en una materia tan complicada como a la vez importante: el Derecho procesal laboral. Se pretende que los alumnos conozcan sus instituciones jurídicas básicas (qué es una sentencia, partes del proceso, recursos, etc.);

- Estimular el pensamiento crítico y provocar la reflexión acerca del sistema de valores que de hecho aplican los jueces (Álvarez, 2013);

- Incrementar la motivación y el interés del alumnado en la asignatura a raíz de resaltar la importancia de conocer el Derecho laboral debido a sus implicaciones prácticas;

- Mejorar las competencias digitales del docente, las cuales se expresan hoy en día como fundamentales (Adelantado, Sánchez, y Beltrán, 2020), sobre todo en materia de: tratamiento de textos, elaboración de presentaciones simples y atractivas, licencias de uso, grabación y edición de vídeos, alojamiento en la red y maximización de la utilidad del vídeo, etc.

En cuanto a los objetivos generales de la presente metodología docente innovadora se encuentra, por tanto, fomentar el aprendizaje activo y autónomo del alumno en un sistema de blended learning. Todo ello en la línea del aprendizaje por competencias que se promueve desde el Espacio Europeo de Educación Superior, en el sentido de que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje y autorregulen el mismo a raíz del acceso a los materiales audiovisuales propuestos por el profesorado, quien actuará como guía o facilitador del aprendizaje. Además, otro de sus objetivos generales reside en la elaboración de materiales docentes pioneros que sean reutilizables y faciliten la labor de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, la justificación del interés y viabilidad del proyecto es clara, habida cuenta del incremento en el rendimiento de los estudiantes universitarios que provoca el uso de vídeos docentes, demostrado por la doctrina, y atendiendo a la escasa necesidad de financiación económica para llevar a cabo tal proyecto (si bien en términos de inversión de tiempo esta resulta muy elevada al comienzo y va disminuyendo conforme el docente alcanza experiencia).

MÉTODO

Sintetizando la metodología de elaboración de vídeos docentes aportada por Pérez, Rodríguez, y García (2015) y Llera et al. (2018), se propone el presente método compuesto por las siguientes fases:

En un primer momento es necesaria la planificación previa, la cual consiste en la temporalización del proceso y la ordenación de las diferentes actividades a realizar (identificación de los conceptos a tratar, selección de sentencias, guionización, producción de transparencias y ensayo y grabación de vídeos).

Identificación de los conceptos teóricos sobre los que van a versar los diferentes vídeos docentes. Para ello se estima oportuno revisar las guías docentes y el manual recomendado (Monereo, Molina, Moreno, y Vila, 2020; Monereo, Molina, Quesada, Moreno, y Maldonado, 2020) de las diferentes asignaturas del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social para encontrar aquellos conceptos que sean complejos, integren una parte esencial del temario y sean comunes, habida cuenta de que lo que se pretende es crear materiales docentes reutilizables, si bien es cierto que el uso de tales vídeos se muestra más efectivo en los primeros cursos de Universidad, debido a que los alumnos dominan con menos habilidad los contenidos jurídicos de la asignatura (Pérez, Rodríguez, y García, 2015). Además, se intentará seleccionar aquellos aspectos que sean especialmente litigiosos en la práctica forense.

Selección de las sentencias que aborden tales contenidos teóricos escogidos siempre que partan de un supuesto de hecho llamativo para los alumnos. A tal fin, es muy útil el uso adecuado por parte del docente de los buscadores y bases de datos jurisprudenciales contratados por la Universidad. Por ejemplo, si lo que se quiere explicar es la importancia de la carta de despido, una adecuada sentencia sería aquella que analiza el valor de un mensaje de WhatsApp como tal.

Una vez identificados los conceptos a tratar y las correspondientes sentencias a analizar, procede la fase de guionización. En concreto, se redactará el guion a seguir durante la grabación del vídeo, en un lenguaje claro y sencillo para captar la atención de los estudiantes, teniendo en cuenta, a su vez, la extensión máxima de 5-7 minutos. Asimismo, en todo momento debe de primar el aspecto didáctico sobre el técnico.

Creación de las transparencias sobre las que se grabará el minivideo docente a través de PowerPoint. En cuanto al diseño de las transparencias, se busca que sean visualmente atractivas, en el sentido de que capten la atención del estudiante a través de imágenes (teniendo en cuenta su licencia), colores, formas, iconos, animaciones o efectos de transición, aunque sin llegar a la saturación. Se recomienda no abusar de la escritura, utilizar una letra generosa en su tamaño y finalizar con un breve sumario al final del vídeo. Además, se utilizará la misma plantilla de diapositivas creada al efecto para dotar de homogeneidad al conjunto de vídeos docentes, así como no se introducirán elementos de identificación de un determinado curso o asignatura, habida cuenta de que se pretende que los materiales sean reutilizables.

Ensayo y grabación de vídeos a través de la herramienta recomendada e integrada en el campus virtual de la Universidad de Granada: Kaltura Capture. En realidad, se trata de una grabación de pantalla y audio (screencast), en la que se ha optado por prescindir de la imagen del profesor, que solo estará presente como narrador, para así evitar movimientos erráticos y/o forzados, así como para favorecer la atención sobre el contenido de las transparencias y la explicación.

En este sentido, es muy importante que se ensaye adecuadamente con el fin de que las palabras suenen correctas y naturales. Es más, el tono durante la grabación debe de ser confiado, entusiasta y optimista, y no agresivo, cansado, impaciente o aburrido; haciendo énfasis, a su vez, en aquellos aspectos que se quieren resaltar por su importancia.

En cuanto al uso y publicación de los vídeos docentes se proponen las siguientes acciones para aprovechar el máximo rendimiento de estos, sobre todo si se tiene en cuenta que son materiales reutilizables. Por un lado, subir los vídeos a plataformas digitales como Youtube supone una estrategia docente adecuada, habida cuenta de su fácil accesibilidad y la posibilidad de interacción entre los destinatarios del vídeo. Además, la subida a Youtube, con la correspondiente licencia creative commons (CC BY NC ND), permite que se puedan incluir tales vídeos en los materiales teóricos de la asignatura a través de hipervínculos, facilitando la posibilidad de que actúen como ejemplos explicativos de los contenidos. Por otro lado, importar los vídeos desde Youtube a la propia plataforma virtual de la Universidad, permite que se integren estos en la galería virtual de la asignatura para así mejorar su accesibilidad, ordenación e incluso interacción, a través de la creación de foros, cuestionarios de autoevaluación, así como posibilita la evaluación en el propio vídeo docente a través de las herramientas del campus virtual.

RESULTADOS

Puesto que la metodología docente aquí presentada forma parte de un proyecto todavía no implementado, los resultados que se esperan son un incremento de la implicación del alumnado en la asignatura, el aumento de su motivación y autonomía, así como una mejora en el aprendizaje de contenidos teóricos complejos propios de la disciplina del Derecho laboral. Para contrastar tales resultados esperados y validar nuestra metodología, se propone utilizar el cuestionario propuesto por Llera et al. (2018), el cual consiste en 5 preguntas en una escala Likert de 1 a 5, con las que los estudiantes valorarán cada vídeo utilizado atendiendo a cinco características: 1. Amenidad y capacidad de motivación; 2. Adecuación de la duración del vídeo; 3. Utilidad para resolver dudas y asimilar contenidos; 4. Calidad técnica del vídeo; 5. Valoración global del vídeo.

CONCLUSIONES

Una de las mayores ventajas del sistema blended learning es la posibilidad de adaptar el aprendizaje a cada alumno. En este sentido, los vídeos alojados en Youtube o en la galería del campus virtual de la Universidad ofrecen un contenido educativo para el alumno a su disposición en cualquier momento y cuantas veces sea necesario, a elección de este. Además, dichas plataformas ofrecen numerosas posibilidades en

términos de accesibilidad, comunicación y transferencia de conocimiento, por lo que el docente podrá exprimir al máximo el valor del vídeo autoproducido, en el sentido de poder alojarlo en diversas plataformas y hacer uso del mismo, en principio, en diferentes asignaturas a lo largo de los sucesivos cursos académicos.

No obstante, la elaboración de vídeos docentes no es una tarea simple ya que es necesario seguir una planificación adecuada y una metodología meticulosa, tanto desde el punto de vista del uso de los contenidos teóricos como desde la propia creación de los vídeos y su producción. Por ello, es frecuente que en un primer momento la realización de vídeos educativos consuma una parte considerable del tiempo de dedicación del profesorado.

REFERENCIAS

Adelantado, M., Sánchez, M., y Beltrán, M.R. (2020). Competencia digital e innovación educativa en profesorado universitario: percepción del alumnado. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz, y J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías Educativas y Estrategias Didácticas* (pp. 55-61). Málaga: Universidad de Málaga (UMA), Servicio de Publicaciones.

Álvarez, H. (2013). Adquisición de competencias en el aprendizaje del Derecho a través del análisis jurisprudencial. En D. Berzosa y C. Cuadrado (Dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 45-54). Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.

Cazorla, L. (2013). Breves reflexiones sobre los primeros años de aplicación del plan Bolonia y su nuevo proceso de transmisión de conocimientos en la universidad española: luces y sombras derivadas de una experiencia personal docente. En D. Berzosa y C. Cuadrado (Dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 99-114). Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.

García, M.A. (2020). La transformación del aprendizaje universitario: el uso de vídeos informales y su evaluación. En VV.AA., *Rentabilidad individual y social de la Educación Superior* (pp. 147-157). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Garrido, F.J. (2012). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza del Derecho (espacios virtuales interactivos, la orientación y tutoría y la puesta en valor de recursos del centro)*. Granada: Godel.

Guzmán, V. (2009). Evolución del modelo docente: efectos de la incorporación del uso de una plataforma virtual, vídeos educativos y CD interactivos. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (30), a126. doi: 10.21556/edutec.2009.30.485

Hernández, J. y Martín, E. (Eds.) (2014). *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones.

Llera, E.M., Zabalza, I., Peña, B., Usón, S., Martínez, A., y Romeo, L.M. (2018). Aspectos metodológicos para la elaboración de vídeos docentes para su uso como objetos de aprendizaje modulares y reutilizables. En V. Vega y E. Vendrell (Eds.), *IN-RED 2018 (IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red)* (pp. 313-323). Valencia: Universitat Politècnica de València.

Monereo, J.L. (Dir.) (2020). *Manual de Derecho procesal laboral: teoría y práctica*. Granada: Comares

Monereo, J.L., Molina, C., Moreno, M.N., y Vila, F. (2020). *Manual de Derecho del Trabajo*. Granada: Comares.

Monereo, J.L., Molina, C., Quesada, R., Moreno, M.N., y Maldonado, J.A. (2020). *Manual de Seguridad Social*. Granada: Comares.

Moreno, A. y Pérez, D. (2018). Introduciendo Youtube en el ámbito educativo-universitario: video-briefing para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral. En A.M. Delgado y I. Beltrán (Coords.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* (pp. 247-262). Barcelona: Huygens.

Pérez, E., Rodríguez, J., y García, M. (2015). El uso de mini-videos en la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC)*, 4(2), 51-70.

Pérez, N. (2019). El vídeo docente como herramienta de autoaprendizaje en el ámbito del derecho penal. En M. Otero y C. Alonso (Dirs.), *Investigación y docencia en Derecho: Nuevas perspectivas* (pp. 51-55). La Coruña: Colex.

Rajadell, M. y Garriga, F. (2013). Pasos para la elaboración de vídeos docentes en la formación universitaria. En Asociación Española de Psicología Conductual (Ed.), *FECIES 2013* (pp. 379-383). Granada: Universidad de Granada.

Rovira, I. (2016). El vídeo docente en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I de la UOC. En M.T. Tortosa, S. Grau, y J.D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios* (pp. 303-3013). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

Sánchez, M. (2019). *Vídeo educativo: potencial, formatos y producción*. Guías prácticas. Recuperado de: www.cibermarikiya.com

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Editorial Debate.

CAPÍTULO 11

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN ENTORNOS TELEFORMATIVOS

FRANCISCO JOSÉ SANTAMARÍA RAMOS

Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI es el siglo de la Sociedad de la Información. Mucho se ha escrito sobre la Sociedad de la Información y, en el presente artículo sería ocioso hablar en demasía sobre la presente realidad.

Simplemente apuntar, como ya lo hice en su momento que la presente expresión proviene del profesor japonés, Yoneji Masuda, quien en los años ochenta, del siglo pasado, ya hablaba del nacimiento de una época de la información basada en el uso de los ordenadores en conjunción con la tecnología de las comunicaciones (Santamaría, 2020).

La presente época, donde lo predominante es el mundo de la informática y de las comunicaciones ha generado un fuerte cambio social. Hablamos, por tanto, de un escenario que ha generado un cambio sustancial y radical en nuestro entorno económico y social.

Ha sido tan grande, tan disruptivo el presente cambio que ha generado un gran nivel de exigencia en todos los actores sociales. Las personas, las entidades públicas y las entidades privadas se han visto sometidas a un enorme esfuerzo adaptativo. No adentrarse en el mundo de la información y las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, prácticamente supone no encontrarse dentro de la sociedad.

Para que podamos medir adecuadamente el presente escenario, el lector debe tener en cuenta que estamos en presencia de aquella sociedad en la que las tecnologías de la información y de las comunicaciones facilitan la creación, distribución y manipulación de la información y que, al mismo tiempo, juegan un papel trascendental en las actividades sociales, culturales y económicas.

Resumiendo y pautando, las tecnologías de la información y de las comunicaciones son un conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos avanzados que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos, y cuyo máximo exponente es Internet.

Podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que Internet es el centro de un conjunto de tecnologías orientadas a la comunicación interpersonal sobre el que nuestra sociedad pivota de forma constante.

Es tal la capacidad de atracción que tiene Internet que se tiende, cada vez más, hacia una destitución de los contenidos y propiedades físicas, hacia un papel

predominante de los servicios donde el producto por defecto es la información de carácter digital.

Hemos dicho que la sociedad pivota, de forma constante, sobre estas tecnologías de la información y de las comunicaciones y, por supuesto, el ámbito educativo, no es una excepción.

En el mundo educativo ha irrumpido, con fuerza, el fenómeno de la teleformación, entendiendo ésta como una modalidad de formación que combina la interacción comunicativa que supone la educación presencial con el uso de las nuevas tecnologías e Internet, que permite la comunicación y el envío de información de forma casi instantánea, que flexibiliza y personaliza la educación a distancia, que abre paso a nuevas estrategias didácticas, y que enriquece la interacción entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes (Harasim, 1990).

Una vez más, se ha escrito tanto sobre el presente fenómeno, que sería ocioso hablar más sobre él. Es suficiente con que el lector tenga en cuenta que hablamos de un nuevo formato formativo, a caballo entre la modalidad presencial y la modalidad no presencial o a distancia que, si bien, supone una forma novedosa y, hasta cierto punto única, de proceder a la formación de las personas, por el contrario, evoca la necesidad de realizar unos cambios conceptuales y de modelo realmente sustanciales y que, por tanto, hacen totalmente necesario que las instituciones educativas así como los docentes, cambien su chip sobre cómo se debe formar al estudiante. Aunque eso es algo en lo que entraremos más adelante.

Sin duda alguna, el siglo XXI es un siglo apasionante. Las invenciones y los descubrimientos científicos se suceden sin solución de continuidad. La globalización y las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones han traído, sin duda alguna, un mundo mejor.

No obstante, no todo ha sido felicidad en el albor del siglo XXI. La segunda década de este siglo ha traído consigo una pandemia que ha puesto en jaque a nuestra sociedad. Nos ha hecho pensar sobre cómo vivimos en sociedad y, sobre todo en cómo es nuestro modelo de vida.

Hemos vivido confinamientos durísimo y hemos asistido al avance de una enfermedad que tenía a todo el mundo con el corazón en un puño. No salir de casa durante meses, no sólo ha afectado a nuestra psique, también ha afectado a nuestras rutinas, a nuestro día a día, a nuestro ámbito laboral, económico, social... y, por supuesto, también ha afectado al ámbito educativo.

La educación ha tenido que reinventarse para poder seguir manteniendo una educación de calidad, incluso cuando la presencialidad en las aulas era inviable. Los medios de comunicación y la sociedad en general, ha dado por supuesto que, al no estar en las aulas, es decir, al no haber presencialidad, la educación ha pivotado hacia la teleformación.

Esto no es del todo correcto. La teleformación implica mucho más que estudiar desde casa, la teleformación implica un cambio metodológico sustancial y de importancia, pero no sólo para el profesor, sino también para el estudiante.

Si nos paramos a pensar, podemos observar, en relación con la teleformación, las siguientes cuestiones:

Ventajas:

Posibilidad de realizar un seguimiento detallado a nuestros estudiantes.

Fácil acceso a la información, tanto por parte de los docentes, como por parte de los estudiantes.

Posibilidad de combinar actividades síncronas y actividades asíncronas.

Posibilidad de incluir determinadas herramientas facilitadoras de la construcción de conocimiento como pueden ser los blogs o las wikis, por citar algunos ejemplos.

Desventajas:

Dificultad para poder verificar la identidad de los estudiantes.

Dificultad para perseguir los plagios.

Los estudiantes pueden sentirse desubicados y sentir una mayor soledad, desde el punto de vista del acompañamiento de sus docentes. También pueden sentir que la información no les llega adecuadamente.

Como podemos observar, en esta pandemia lo que realmente ha existido es una formación a distancia, de emergencia, no teleformación.

Desde el punto de vista de la educación, esta pandemia nos ha enseñado que no es tan sencillo modificar la educación tradicional a un nuevo modelo. Quizá, el punto clave han sido las evaluaciones.

¿Cómo evaluar a nuestros estudiantes si realizan los exámenes a distancia?

El caballo de batalla de las Universidades Públicas y Privadas de todo el mundo ha sido la evaluación final y, sobre todo, como garantizar, que la evaluación final se realizaba en un régimen garantista, donde se pudiese demostrar que el alumno no sólo ha adquirido las competencias necesarias, sino que, además, ha sido dicho alumno el que ha realizado las pruebas que permiten demostrar la adquisición de dichas competencias.

La capacidad de invención de las Universidades no ha tenido fin: exámenes orales con cámara Web, exámenes tipo test sin cámara Web, dossiers de prácticas, sistemas de proctoring y un largo etcétera, con la única finalidad de poder trazar y generar prueba de la adquisición de competencias.

Sin embargo, la resolución del problema es quizá, mucho más simple. Esta pandemia si algo nos ha demostrado es que no es tan sencillo modificar la educación tradicional a un nuevo modelo. Ni siquiera a un modelo de emergencia porque, insisto, eso es lo que hemos desarrollado con la presente pandemia.

Llevar la educación tradicional a un nuevo modelo implica y hace necesario un nuevo mecanismo de evaluación de competencias. De hecho, ya hay muchos docentes que abogan por un nuevo mecanismo de evaluación de competencias, incluso en la modalidad presencial, en la más tradicional.

Hablamos de la necesidad de realizar un cambio drástico en los procesos evaluativos. Nuevos mecanismos de evaluación de competencias que nos permitan determinar si nuestros estudiantes han logrado la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto.

El lector no hace más que leer nuevos mecanismos, aunque la realidad es que estos mecanismos ya existen y, por tanto, más que inventar nuevas formas de evaluar competencias, de lo que se trata es de que los docentes nos atrevamos a incluir estos mecanismos, no tan nuevos, en nuestros procesos evaluativos.

MÉTODO

Ver para creer, es una expresión que utilizamos comúnmente, pero que en este caso puede aplicarse sin ningún tipo de problemas.

La redacción del presente artículo se basa única y exclusivamente y mi experiencia, en relación con qué sucede cuando un mismo método evaluativo se aplica en un ámbito docente presencial a un ámbito docente de formación a distancia, de emergencia.

Sin dar demasiados detalles sobre la asignatura, el curso, o el grado donde se ha desarrollado esta experiencia, he de decir que, como regla general, he basado la calificación de mis estudiantes siguiendo rigurosamente mi Guía Docente, que establecía un alto porcentaje (70%) para la realización de una prueba final (examen) y un porcentaje más discreto (30%) por la realización de prácticas y trabajos que a final de curso se envían en forma de dossier.

En un año normal, donde se trabaja en el aula y donde existe una presencialidad, podemos decir que aproximadamente el 60% de los estudiantes eran capaces de superar el examen final. Un examen que contempla dos bloques diferenciados: uno de preguntas tipo test y otro, donde se pone a prueba los conocimientos de los estudiantes a través de la realización de un caso práctico.

Como podemos observar, es una forma de evaluar una prueba, a través de dos tipos de actividades claramente diferenciadas. La primera parte más basada en lo que el estudiante es capaz de recordar y, una segunda, donde lo importante es poder ver cómo el estudiante relaciona lo aprendido con un caso práctico y, utiliza sus conocimientos para su resolución. No sólo se basa en plasmar lo memorizado, se trata de aplicar lo memorizado.

Bien, esta prueba, como digo, la suelen superar aproximadamente un 60% de los estudiantes. Cual es mi sorpresa cuando en una formación a distancia, de emergencia,

este mismo examen me veo obligado a realizarlo, no en un aula, sino a través de una plataforma virtual. Y todo ello, sin utilizar un sistema de control o verificación de la identidad como puede ser, por ejemplo, un sistema de proctoring. Hay fue donde me di cuenta de que en algo estábamos fallando.

¿Y por qué me di cuenta? Básicamente porque ese examen lo aprobaron, más del 95% de los estudiantes que se presentaron.

El examen no era ni más fácil ni más difícil que en otras ocasiones, simplemente no fui capaz de medir que, en esas circunstancias concretas, los estudiantes contaban con un aliado estratégico propio de su época. Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones.

Eso me hizo replantearme muchas cuestiones, una de ellas, la adquisición de competencias.

RESULTADOS

Debemos tener en cuenta que la Universidad moderna se sustenta en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que, por tanto, las titulaciones universitarias deben dar respuesta a las necesidades tanto actuales como futuras de nuestra sociedad.

Por tanto, lo realmente relevante dentro de una titulación no es la información sino el conocimiento. Precisamente, esta es una de las lecciones más valiosas que aprendí de mis estudiantes durante esta formación a distancia, de emergencia, provocada por la Pandemia.

Cuando preparé la prueba no valoré adecuadamente ni el contexto ni el escenario en el que se iba a desarrollar. Además, tampoco tuve en cuenta que los alumnos, a lo largo de su grado, ya habían desarrollado algunas competencias y habilidades que les permitieron, en esa prueba en concreto:

- Buscar la información pertinente.

- Seleccionar aquella información útil para realizar, de forma óptima, la prueba.

- Ser capaces, en función del tiempo asignado para la realización de la prueba, de procesar, tratar e interpretar la información para ser capaces de generar el conocimiento necesario para desarrollar la prueba.

Esta lección es realmente valiosa, oro puro en el mundo de la docencia. De hecho, responde correctamente a la definición de competencia: Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004).

En este sentido, debemos tener presente que una competencia se caracteriza por los siguientes elementos:

Son capaces de articular conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero, al mismo tiempo, deben ir más allá de esto.

Se vinculan a rasgos de la personalidad, pero también se aprenden.

Toman sentido en la acción, pero también son reflexión.

Igualmente, debemos ser conscientes de que una competencia supone no sólo disponer de un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades o actitudes, también implica que hay que saber seleccionarlos y combinarlos adecuadamente.

Competencia también significa saber desempeñarse, es decir, ejecutar. Al igual que competencia también significa ser capaz de seleccionar qué conocimientos concretos debo aplicar al caso concreto y, por tanto, también significa ser capaz de ser responsable con las decisiones que se tomen.

Sin duda la presente experiencia me hizo reflexionar sobre mi rol de docente. En primer lugar, me hizo pensar en que el rol no debe ser tanto trasladar contenidos a los estudiantes como facilitar a nuestros estudiantes no sólo el conocer ese contenido sino también, qué deben hacer con él. Realmente, la lección me la dieron ellos al ser capaces de utilizar las herramientas de las que disponían para poder resolver el caso práctico.

Y hablo del caso práctico, en concreto, dado que el otro bloque, el de preguntas de tipo test, no tiene ningún sentido, cuando se trata de evaluar en un entorno de formación a distancia, por muy de emergencia que dicha formación sea.

Sin duda alguna, ese fue uno de mis mayores errores, las pruebas tipo test, en mi opinión, están totalmente desfasadas en el siglo XXI. Una prueba tipo test, simplemente mide la capacidad memorística que un estudiante tiene. Un aprueba tipo test no ayuda a la aplicación de conocimientos, ni ayuda a la resolución de problemas reales.

Una de las mayores lecciones que me ha dado la pandemia es aquello que un docente más claro debe tener: que la evaluación, debe guardar una relación totalmente relacionada con los objetivos de nuestra asignatura. Por tanto, la evaluación tiene que estar íntimamente ligada con los contenidos y con la metodología de nuestra asignatura.

Si embargo, antes de esta prueba, yo consideraba que lo más importante (y así lo determinaba la prueba a la que yo les sometí) era determinar, en qué grado mis estudiantes eran capaces de memorizar la información que yo les había trasladado durante el semestre. Mi planteamiento era escaso, pobre. Simplemente no fui capaz de establecer una relación más amplia entre los objetivos y los resultados.

En este sentido, una de las cuestiones más importante a tener en cuenta es cómo debemos entender la evaluación. Tras mi experiencia, enfoco la evaluación como aquel mecanismo que me permita verificar si el estudiante es capaz, en un entorno de incertidumbre, de sacar adelante un trabajo o tarea con la máxima eficiencia.

Para ello la evaluación debe tener las siguientes características:

Pocos criterios evaluativos: No se trata de elaborar una rúbrica donde la mayor parte de sus elementos son intrascendentes. Se trata de que la evaluación me permita planificar y valorar resultados.

Independencia: Cada criterio, cada elemento de dicha evaluación debe ser independiente de los demás. De esta forma evitamos reacciones en cadena indeseadas.

Jerarquía: No todos los criterios evaluativos van a ser igual de importantes. Unos lo serán más que otros.

Pertinencia: Los criterios evaluativos deben ser pertinentes en relación a aquello que pretendemos evaluar.

Si algo me ha demostrado la pandemia es que los instrumentos de evaluación tradicionales (exámenes, test, preguntas teóricas) no sirven de nada en el siglo XXI. En la actualidad, las actividades evaluativas tienen que estar estrechamente ligadas con la aplicación de conocimientos o la resolución de problemas reales.

Para ello, podemos proponer los siguientes tipos de instrumentos:

Estudio del caso: Muy útil para poder analizar problemas prácticos, dado que lo que se busca con ellos es ofrecer una visión completa del caso que se está estudiando y además, no se basan en la hipótesis sino que permite la observación y, a través de esta se pueden extraer conclusiones. Nos permite cumplir una gran cantidad de objetivos de aprendizaje: análisis, búsqueda de información, reflexión, relación, toma de decisiones, etc.

Debate: Esta técnica, basada en las preguntas, reflexiones y controversias que despiertan el interés de los estudiantes es realmente útil para que éstos se cuestionen la información y puedan crear sus propias dudas o inquietudes. Nos permite cumplir varios objetivos de aprendizaje como puede ser la justificación y la argumentación, la aplicación práctica del aprendizaje, la reflexión, etc.

Simulación: Buscamos imitar o replicar la realidad. Obviamente hablamos de una realidad simplificada, destinada a facilitar el aprendizaje y que nos permite cumplir objetivos de aprendizaje tales como la experimentación, la manipulación y, sobre todo, aplicar el aprendizaje a una situación real.

Esquemas conceptuales: Son un mecanismo que nos permite visualizar ideas o conceptos así con las relaciones jerárquicas entre los mismos. Con ellos buscamos generar en el estudiante la capacidad de análisis y de síntesis y con ella cumplimos objetivos de aprendizaje tales como la capacidad de estructurar la información y la aplicación práctica del aprendizaje, entre otros.

Portfolio: Hablamos de una herramienta que elabora el estudiante durante todo el curso. En ella va a aportar todas sus actividades de forma que informen al docente sobre sus logros y avances. Lo realmente importante de esta herramienta es que debe

ser capaz de generar, en el estudiante, la capacidad de tomar decisiones sobre qué elementos va a incluir y cómo los va a incluir y cuáles no.

Sin duda alguna, las presentes herramientas son útiles en cualquier modalidad educativa: presencial, teleformación e incluso en una formación a distancia, de emergencia.

Téngase en cuenta que, en esencia, la evaluación no es, ni más ni menos, que un proceso que nos permite, como docentes, verificar y valorar la capacidad de una persona con relación a un desempeño determinado. Su finalidad última reside en formar un concepto sobre la competencia a la par que debe ser capaz de identificar aquellas áreas de desempeño que debe ser robustecidas de cara a alcanzar la tan ansiada competencia.

En realidad, lo que buscamos es evidenciar que un estudiante, podrá desempeñarse adecuadamente como un profesional, dentro de la sociedad y, para ello debemos evaluar:

Qué sabe. Qué elementos de conocimiento dispone el estudiante.

Cómo usa el citado conocimiento.

Que sea capaz de mostrar y demostrar cómo aplicaría ese conocimiento al caso concreto.

Cómo lo hace. Es decir, como aplica el conocimiento al caso concreto y el resultado que obtiene.

Podemos observar, con claridad, que el estado actual de la evaluación es completamente deficitario. En la actualidad estamos evaluando de una forma completamente ineficiente, con instrumentos totalmente inadecuados. En el mejor de los casos la evaluación es totalmente incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en el mejor de los casos es totalmente independiente del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Si seguimos por este camino, el futuro es, como poco, incierto.

Con todo esto, no pretendo decir que las pruebas escritas y las pruebas orales tengan que quedar totalmente erradicadas de nuestros mecanismos evaluativos. Lo que pretendo decir con ello es que, si realmente queremos evaluar competencias, lo que tenemos que hacer es obtener evidencia de que el alumno realmente está adquiriendo dichas competencias.

Es decir, debemos dejar de centrar la evaluación en aquello que el estudiante sabe y comenzar a centrar la evaluación en lo que el estudiante realmente es capaz de hacer. Es decir, nuestras pruebas y tareas deben estar enfocadas a valorar qué es lo que debería hacer el alumno, ante un caso concreto y cómo debiera hacerlo.

Uno de los objetivos esenciales de la educación universitaria es formar futuros profesionales que se puedan incorporar al mercado laboral de una forma real y eficiente y, por tanto, lo que necesitamos evaluar de estos estudiantes no lo olvidemos,

futuros profesionales, es si son capaces de utilizar sus conocimientos para la resolución de problemas reales.

Buscamos, por tanto, actividades evaluativas que permitan verificar que las competencias que debe adquirir el estudiante le permiten desarrollar tareas con un alto grado de complejidad, en situaciones reales.

Por tanto, evaluar no significa simplemente poner nota numérica a determinadas actividades. Evaluar no supone realizar pruebas escritas u orales. Evaluar no significa determinar si el estudiante es capaz o no de recordar y repetir información.

Evaluar significa mucho más, evaluar significa que el docente debe aplicar instrumentos complejos y varios con el objetivo de determinar si el estudiante ha sido capaz de adquirir las competencias establecidas en la Guía Docente de la asignatura. La evaluación no sólo permite conocer si se han adquirido o no las competencias. A través de la evaluación, el docente también puede establecer, junto con el estudiante, situaciones de mejora que le permitan alcanzar las citadas competencias.

En este sentido, también es necesario tener en cuenta que la evaluación debe evitar, por todos los medios posibles, la arbitrariedad. La evaluación no puede ser un mero juicio de valor dado que esto sólo puede suponer que los estudiantes observen en nuestra conducta la injusticia. El proceso evaluativo debe ser transparente y ético y, por tanto, el estudiante debe conocer qué se le va a evaluar y cómo se va a realizar dicho proceso evaluativo.

Como podemos observar, la forma en la que un docente debe evaluar debe ser modificada. Los docentes tenemos la obligación y el deber de realizar un esfuerzo por modificar nuestras rutinas y proceder a un cambio en el enfoque evaluativo.

La pregunta es, ¿cómo debemos evaluar en el siglo XXI? La respuesta es muy sencilla, debemos evaluar en función de las competencias.

Esto significa trazar una hoja de ruta como la siguiente:

Identificar las competencias a evaluar. Una cuestión realmente importante. No se trata de evaluar porque sí todas las competencias de nuestra Guía Docente. Se trata de elaborar una serie de tareas que nos permitan evaluar todas esas competencias, pero con criterio. Deberemos ser capaces de determinar en qué momento concreto del tiempo y con qué actividad concreta vamos a evaluar una determinada competencia.

Las competencias deben ser traducidas a objetivos de aprendizaje. Es decir, las competencias deben ser traducidas al conjunto de conocimientos, aptitudes o conductas que un estudiante debe ser capaz de aprender, comprender o ejecutar.

Diseñar las diferentes actividades evaluativas. Esto implica que las diferentes actividades deben ser capaces de fomentar el aprendizaje, medir resultados y emitir juicios de valor en relación a si el estudiante ha desarrollado una determinada competencia o no.

Diseñar las rúbricas evaluativas. Esto significa hablar de transparencia. Estudiantes y docente han de tener claro qué baremos se van a aplicar a cada una de las actividades evaluativas.

Valorar el trabajo del estudiante en base a las rúbricas evaluativas. Como ya comentamos con anterioridad, debemos evitar las situaciones arbitrarias. Nada mejor para ello que ceñirse a las reglas del juego, es decir, a las rúbricas evaluativas.

Retroalimentación. Quizá la parte del proceso evaluativo que más olvidada se encuentra. Sobre todo, por parte del docente. Es indispensable que los docentes faciliten una adecuada y correcta información a sus estudiantes. El estudiante debe conocer cual es su desempeño a lo largo del curso y cuáles son las acciones que debe realizar para poder mejorar o en su caso llegar al mínimo adecuado para adquirir las competencias.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En línea con todo lo que acabamos de comentar en el presente artículo, podemos extraer las siguientes conclusiones:

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad (Rodríguez, 2002).

La evaluación debe orientarse a eliminar las pruebas finales tal y como las concebimos en la actualidad. Lo exámenes con preguntas a desarrollar o las pruebas tipo test, sólo nos van a ayudar a obtener futuros profesionales con muy buena memoria, pero incapaces de aplicar, al caso concreto, al día a día, los conocimientos obtenidos en su título.

Una correcta práctica de la evaluación suponer realizar una evaluación coherente y proporcionada, planificada, explicitada, formativa, continuada, motivadora, acreditativa, viable y centrada en la importancia de la retroalimentación.

La adquisición de competencias es la cuestión esencial, nuclear del proceso formativo. Por ello se hace necesario cambiar el rol que hasta ahora venía desarrollando la evaluación. La evaluación debe cobrar un papel esencial en el proceso formativo y situarse como un elemento formativo, acreditativo y motivador, de carácter esencial.

Los docentes debemos dejar de vernos como docentes, en el sentido más tradicional del término y comenzar a vernos como facilitadores del aprendizaje.

Los docentes debemos cambiar el enfoque que le damos a la educación en general y a la evaluación del aprendizaje en particular.

Un docente debe articular adecuados mecanismos de retorno de la información para los estudiantes, así como estrategias que permitan a sus estudiantes a tomar conciencia de qué es lo que se está aprendiendo y cómo debe aprenderse.

Las instituciones universitarias deben desarrollar un plan estratégico que les permita modificar tanto sus políticas como sus estructuras.

REFERENCIAS

Harasim, L.M. (1990). Online education: An environment for collaboration and intellectual amplification. In L. M. Harasim (Ed.), *Online education: Perspectives on a new environment* (pp. 39-66). New York: Praeger Publishers.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, J.M. (2002). La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Santamaría, F. (2020). El principio de responsabilidad proactiva: una oportunidad para un mejor cumplimiento de la normativa en materia de protección de datos de carácter personal en el ámbito latinoamericano. *Derecho PUCP*, (85), 139-174. doi: 10.18800/derechopucp.202002.005

CAPÍTULO 12

PROFESIONALES PRODUCTIVOS VERSUS CIUDADANOS/AS PROFESIONALES: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL Y COMPROMISO ÉTICO

SIRO BAYÓN CALVO Y LUIS ÁNGEL SÁNCHEZ PACHÓN

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión

Lapuente (2021) analiza el cambio que se ha observado en las sociedades occidentales desde el último tercio del siglo XX, que ha supuesto un “giro cultural proegoísmo” por el que se ha vaciado de contenido moral al capitalismo moderno al “comprar la asunción básica del homo economicus”.

Este giro cultural se asienta en un entorno doctrinal caracterizado por el principio de que el objetivo fundamental de las empresas es maximizar el valor para los accionistas y en el enfoque teórico de la Teoría de la Acción Racional. Así, la unidad de análisis es el homo economicus (HE), un actor individual que maximiza su utilidad actuando de forma egoísta, que se mueve libremente tomando decisiones de forma descontextualizada, sin presiones, desapasionadamente, sin que le afecte lo que hacen los demás, cuyas motivaciones se basan en el cálculo racional y que procede de forma eficaz y eficiente para conseguir fines racionales.

De acuerdo con Sebastián (2021), el principio de maximización del valor del accionista “generó una gestión cortoplacista contraria a la creación de valor social a largo plazo, legitimó la explotación de empleados, proveedores y de los intereses de la comunidad en la que operan, y propició las actividades financieras de las empresas industriales y de servicios”. Cortoplacismo en la gestión y financiarización que generan inestabilidad económica “porque el capital líquido (fundamentalmente especulativo) va y viene por el mundo casi sin previo aviso y de maneras «irracionales», ..., pero lo más importante es que a largo plazo frena el crecimiento de la productividad, porque las inversiones a largo plazo se recortan para contentar al capital impaciente” en el corto plazo (Chang, 2012).

A estas características se añade la mercantilización de la vida social por la que los “vínculos sociales antes ligados a la familia, a la vecindad, a la clase social, han dejado de ser determinantes de la autodefinición de las personas, que deben reinventarse en el contexto de sociedades de mercado que prescinden de las identidades primarias para valorar solo el logro y la competitividad” (Paramio, 2016). Proceso que Sandel (2013) describe y critica como el tránsito desde “tener una economía de mercado” a

“ser una sociedad de mercado”, es decir, “un lugar donde las relaciones sociales están hechas a imagen del mercado”. Así, “el economicismo neoliberal está logrando adquirir el monopolio de la verdad legítima en la definición de la realidad” (Gil, 2016).

En este entorno, cabe preguntarse por el grado de asunción del giro cultural proegoísta por parte del alumnado de las Facultades de CC. Económicas y de Administración de Empresas, así como por la formación que recibe de estas al respecto. Y más en concreto, si son ciertas las afirmaciones de Lapuente (2021) cuando señala que la entronización de las ideas neoliberales ha otorgado a los “agentes económicos «licencia para ser malos»”, lo que ha supuesto “la conversión de legiones de estudiantes de economía, empresariales y administración y dirección de empresas a la fe del *greed is good*”, y también que “se ha podido comprobar que quienes estudian Economía se vuelven más egoístas”, desconfiados respecto al prójimo y actúan de forma individualista, concluyendo que “estudiar la economía que se enseña hoy te vuelve peor persona”.

Nuestra investigación se haya centrado en el alumnado de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid. En este sentido, desde el curso 2015-16 se vienen desarrollando en esta Facultad sucesivos Proyectos de Innovación Docente con el objetivo de evaluar la sensibilización de su alumnado en Responsabilidad social (RS) y en Comportamiento Ético (CÉ), así como el grado de identificación del mismo con los dos paradigmas docentes presentes en ella: el instrumental, orientado al mercado y centrado en la formación de profesionales técnicos, o el crítico (complejo), orientado a la sociedad y enfocado en la formación de ciudadanía profesional.

Como se señalaba en anteriores ediciones del proyecto, el alumnado de la Facultad está en general muy sensibilizado con la RS y el CÉ y tiende a mantener o incrementar sus valoraciones tras su paso por la Facultad en lo relativo al conocimiento de la RS. No obstante, hay otra dimensión entre las analizadas en la que sorprendentemente las valoraciones de quienes finalizan sus estudios son inferiores a las de los que los inician, concretamente las que vinculan directamente la RS y el CÉ con la formación recibida. Es decir, que “la mayor impregnación del espíritu de la RS entre el alumnado que finaliza el Grado parece ajena a los esfuerzos pedagógicos realizados desde las instituciones docentes para el fomento de la misma” (Sánchez, Bayón-Calvo, y Pérez, 2019).

Hipótesis de la investigación

Ante este resultado paradójico cabe plantear algunas hipótesis:

a) Que el alumnado perciba que sus expectativas respecto al abordaje de la RS y el CÉ en la Facultad no se hayan visto cumplidas.

b) Que las expectativas del alumnado que inicia los Grados no estén asentadas en el principio de realidad.

c) Que el alumnado que finaliza sus estudios al estar más próximo al mercado laboral tenga un planteamiento más utilitarista en sus planteamientos éticos.

Sin obviar estas explicaciones, cabe asimismo añadir otra que es la que mantenemos como hipótesis en esta investigación: el fuerte protagonismo de las asignaturas/materias troncales formales asentadas en el paradigma docente instrumental puede neutralizar y reducir los efectos generados en otras asignaturas en las que se desarrollan contenidos y metodologías que fomentan la RS y el CÉ.

Objetivos de la investigación

El objetivo general consiste en analizar la recepción del alumnado sobre la formación recibida en RS y CÉ al respecto en la Facultad. La consecución de este objetivo se asienta en la de los siguientes objetivos específicos:

a) Examinar las percepciones genéricas del alumnado sobre la RS y el CÉ.

b) Indagar en las motivaciones que sustentan las evaluaciones que el alumnado realiza sobre los paradigmas docentes que se desarrollan en la Facultad (el instrumental –asentado en el “individualismo metodológico” de la epistemología de la “economía pura”–, o el crítico –transmitido en asignaturas que socializan en la complejidad–).

c) Detectar si el alumnado establece algún tipo de jerarquía entre los mismos que explique la menor eficacia de la socialización pro-complejidad.

d) Identificar, si es que existen, diferencias en función del género y del Grado cursado entre el alumnado.

MÉTODO

Se ha desarrollado una investigación cualitativa que permita explorar e interpretar las motivaciones subyacentes en el desajuste manifestado entre sensibilización ante la RS y el CÉ y la formación recibida.

La técnica utilizada ha sido la entrevista semiestructurada por su flexibilidad y por ser la que permite expresar espontáneamente y con mayor libertad sus opiniones a las personas entrevistadas (Klave, 2011). Como señala Alonso (2015), “las preguntas centrales en la entrevista abierta son aquellas que se refieren a los comportamientos pasados, presentes o futuros, ..., no sólo a lo que el interlocutor piensa sobre el asunto que investigamos, sino a cómo actúa o actuó en relación con dicho asunto”.

Participantes

La muestra utilizada está constituida por 7 alumnos/as que finalizan el Grado durante el curso 2020/21. Se ha entrevistado a 3 mujeres y 4 hombres, sus edades se sitúan entre los 21-23 años, y sus características básicas se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Casillero tipológico de las entrevistas

Identificador	Sexo	Grado	Representación
E1	H	Administración de Empresas (ADE)	Delegado de curso
E2	M	Marketing e Investigación de Mercados (MIM)	Delegada de curso
E3	M	Marketing e Investigación de Mercados (MIM)	Delegada de curso
E4	M	Economía (ECO)	Delegada de curso
E5	H	Economía (ECO)	Exdelegado de curso
E6	H	Finanzas, Banca y Seguros (FBS)	
E7	H	Administración de Empresas (ADE)	

Instrumentos

Para la obtención de datos primarios se ha utilizado un guion de entrevista cuyas dimensiones esenciales están estructuradas de la siguiente manera: Introducción estándar. Contextualización general. Definiciones situacionales sobre RS y CÉ. Percepciones de beneficios y riesgos de la RS. Análisis causal. Implicaciones personales y sociales. Ética empresarial. RS en la docencia. Agradecimientos y cierre de la entrevista.

Procedimiento

Las limitaciones derivadas de la COVID-19 han dificultado el reclutamiento de la muestra. Asimismo, en 2 de los casos sólo se pudo realizar vía online, mientras que las otras 5 se hicieron presencialmente. La muestra utilizada no es probabilística y se ha construido por conveniencia, ya que se ha seleccionado a alumnos/as que son o han sido delegados/as de curso.

Se perseguía con ello que no sólo expresaran sus percepciones propias sobre el tema, sino también sus percepciones vicarias sobre las de sus compañeros/as, al tener conocimiento de primera mano sobre las inquietudes de estos/as.

El trabajo de campo se desarrolló entre abril y mayo de 2021. Previamente a la realización de las entrevistas se solicitó su consentimiento para que las mismas pudieran ser grabadas.

Análisis de datos

En este trabajo utilizamos el análisis sociológico del discurso. Análisis que persigue ir más allá de la mera descripción de la realidad a partir de lo manifestado por los actores analizados (enfoque emic), para realizar interpretaciones propias de la misma sobre la base de lo manifiesto y lo latente en esas intervenciones (enfoque

etic), ya que es necesario tener en cuenta la incidencia del contexto sobre las percepciones subjetivas.

RESULTADOS

En este apartado se exponen sintéticamente los resultados que permiten contextualizar la información aportada por el alumnado sobre cómo definen la RS y, más ampliamente, aquellos que por un lado ayudan a clarificar el resultado paradójico que dio lugar a la investigación y, por otro, permiten calibrar el grado de identificación del alumnado con los postulados del homo economicus.

Contextualización general

Se observan dos preocupaciones principales que están entrelazadas. Por un lado, admiten que en el último año ha sido inevitable pensar y actuar en relación a la crisis generada por la COVID-19. Las consecuencias sanitarias, económicas y sociales derivadas de la pandemia y las múltiples restricciones que han acompañado la gestión de la misma han complicado el desarrollo de sus vidas en todos los aspectos. Temen además que esta crisis se cebe en el empleo y les sea más difícil encontrar trabajo. La incertidumbre laboral derivada de la COVID-19 les ha dejado inermes e impotentes ante la complejidad de una situación multidimensional: “El problema es que no hay un problema concreto, hay muchos, el desarrollo profesional es uno, pero no tenemos un foco a la hora de saber cómo dirigirnos” (E5: 4’5’’).

Por otro lado, esta incertidumbre coyuntural se suma a la derivada de estar en el último curso de carrera y tener que afrontar su próxima entrada en un mercado laboral del que tienen un conocimiento vicario. Así, su mayor preocupación personal es no saber cómo se van a enfrentar a ello, cómo será el inicio de su carrera profesional. Obviamente, este desconocimiento es más instrumental, pues son perfectamente conscientes de la precariedad del mercado de trabajo español que lleva a una gran parte de la población joven a una situación de precariedad social, es decir, a no poder iniciar un proyecto de vida independiente y avanzar en su ciclo de vida hacia lo que tradicionalmente habían sido etapas propias de personas adultas.

Refiriéndose a esta incertidumbre laboral, uno de los alumnos señala autocríticamente la pasividad y falta de iniciativa de la mayoría del alumnado porque entienden su formación sólo como si fueran consumidores finales que han comprado un título: cuando se gradúan, “se quedan esperando a que les caiga un trabajo del cielo” (E5: 2’35’’). Actitud que este alumno observa también en buena parte del alumnado de los Grados durante el desarrollo de la carrera al no implicarse activamente en su propio proceso de formación.

Definiciones situacionales de RS

Como ocurre con otras dimensiones de la vida humana, una parte del alumnado entrevistado sabe lo que es la RS pero no sabe definirla como un concepto abstracto. Sólo al referirse a las dimensiones principales que la componen la verbalizan descriptivamente poniendo más o menos énfasis según sea su grado de preocupación para cada dimensión. Por ejemplo, mientras E3 la identifica sobre todo con la reducción de las desigualdades sociales, o E4 con el respeto de los derechos humanos, E2 la asimila prioritariamente con las actuaciones que eviten el deterioro del medio ambiente. Esta entrevistada, que expresa su preocupación por las consecuencias futuras de la dialéctica economía/ecología alerta de “que no somos conscientes de lo que nos estamos cargando” (E2: 3’40’’), y al hilo de ello denuncia la visión cortoplacista de la gente y el determinismo con que ésta actúa: “Es un tema que tiene mucho que ver con la ética y la moral de las personas. Hay personas que sólo piensan en el ahora y les da igual, dicen que ya se arreglará, que este es el mundo que nos ha tocado y si se respeta bien, y si no, pues da igual” (E2: 4’33’’).

Otros entrevistados afinan más a la hora de exponer su concepción de la RS. Así, E6 la entiende como criterios morales impuestos por la sociedad, una especie de “imperativo categórico” sobre lo que está bien y que hay que seguir. Por su parte, E1 y E7, ambos de ADE, también lo relacionan con principios éticos que tienen que seguir las personas, y las empresas, para reducir las ‘externalidades negativas’ que afecten a terceros.

Al margen de las diferencias en la definición de la RS, todo el alumnado entrevistado la percibe de forma positiva y afirma que actuar individual, organizativa y socialmente con RS sería bueno para todo el mundo ya que mejoraría a la sociedad. Incluso el alumno (E6) que manifiesta actitudes más individualistas no asume que éstas sean las propias del egoísmo autista del sálvese quien pueda que caracteriza al HE, sino que lo asimila a que cada uno actúe haciendo lo que tiene que hacer, con valores.

Reconociendo que hay mucha gente que actúa con responsabilidad, todos/as se muestran asimismo escépticos ante el comportamiento de otra parte de la población que lo perciben como egoísta. Por ello, afirman que los ciudadanos por sí solos no lo pueden hacer todo para que se extiendan las actuaciones con RS entre la población, reclaman empatía en los comportamientos y la mayoría demanda que una “autoridad importante” imponga unas reglas claras de actuación al respecto que todo el mundo acate: “Se deben tomar medidas desde arriba para que luego nosotros, como ciudadanos, tomar..., o sea, cuando recibes medidas desde arriba las interiorizas más rápidamente, actúas más rápido que los haces por iniciativa propia” (E4: 7’2’’); “Debería de venir impuesto verticalmente desde la UE, luego el Estado, y luego premiar a las empresas que lo hicieran bien” (E1: 17’’).

En todos los casos, el escepticismo que les genera el comportamiento egoísta de una parte de la población se ha transformado en pesimismo a raíz de los comportamientos que han observado durante la pandemia de la COVID-19.

Así, el alumnado entrevistado opina que se ha empezado a manifestar explícitamente el individualismo más egoísta: “que sí, que qué pobrecitos los demás, pero que también qué pobrecito yo porque mi tío se ha quedado en paro, porque yo no puedo, me han negado unas prácticas...”, y entonces estamos empezando a tener desapego a gente que está en una situación precaria” (E5: 10’30’’). Incertidumbre que deriva en un aislacionismo voluntario del sálvese quien pueda porque “la gente quiere salir cuanto antes del atolladero, y no me puedo entretener en ayudar a los demás, sino no salgo” (E5: 14’45’’).

Comportamientos centrados en el corto plazo que van a hacer retroceder los avances experimentados en los últimos años en términos de RS, sobre todo en lo relativo al medio ambiente y en la reducción de la discriminación por género.

RS en la docencia. Modelos de Universidad

Las percepciones sobre la formación en RS recibida varían entre quien afirma rotundamente que el tema, que considera importante pero no le interesa y ni lo ve relevante para su formación, no se ha tratado en ninguna asignatura de su Grado (FBS) (“No tiene ningún papel importante en la carrera” (E6: 2’46’’)), y quienes sí que reconocen que lo estudiado en su Grado (ADE) ha reforzado su sensibilidad sobre la RS a medida que avanzaban en el mismo (“sí que ha sido de menos a más que me ha ido formando, sí que ha sido una formación más clara” (E1:20’13’’), aunque dependiendo de la asignatura que se cursa (“En algunas asignaturas sí que se ha podido tocar un tema social en un momento determinado y en otras no” (E7: 17’50’’)).

En otros casos, las percepciones sobre si la formación recibida les ha influido en su concepción de la RS están mediatizadas bien por cómo entienden el contenido de ésta, o bien por cuál es su actitud ante la formación y el compromiso social. Así, E2, alumna de MIM, no reconoce que se le haya formado en RS por cuanto identifica a ésta sólo con los valores relacionados con el medio ambiente, sobre cuyo deterioro está muy sensibilizada. No obstante, admite que sobre otras dimensiones de la RS (desigualdad, discriminación por género, pensamiento crítico) sí que “le han hablado en clase” (E2: 28’32’’). Por su parte, E4, alumna de ECO, que identifica la RS con el respeto de los derechos humanos, sí que reconoce que le ha ayudado en su sensibilización la formación recibida porque ha observado que la mayoría del profesorado intenta reducir las desigualdades entre alumnos y “desde que entras hasta que sales de la Facultad te están enseñando bastante bien a ser responsables, directa o indirectamente” (E4: 19’04’’).

Curiosamente, dos de los entrevistados, que tienen actitudes proactivas sobre la formación y el compromiso social, expresan opiniones contrapuestas sobre la influencia recibida. Es el caso de una alumna de MIM que no reconoce que su paso por la Facultad le haya incrementado su sensibilidad sobre la RS ya que ésta ya era previamente intensa por la influencia de “mi ambiente, la forma de actuar de mis padres, de mis amigos de fuera de la Facultad” (E3: 32’31’’). Mientras que un alumno de ECO sí que admite esa influencia, sobre todo en algunas asignaturas, y además lo percibe como algo muy importante porque le ha permitido cambiar, madurar y hacerse más tolerante. Integra esta percepción en otra más amplia referida a la enseñanza superior a la que ve como una oportunidad para crecer personalmente si se tiene predisposición a ello, lo que según él no parece que sea una actitud mayoritaria entre el alumnado, no sabe si por desinformación, conformismo, apatía o nihilismo. En este sentido, señala que tanto la UVa como la Facultad y su profesorado desarrollan muchas iniciativas sobre RS pero que esos esfuerzos son inútiles si el alumnado no pone de su parte, y denuncia, criticando las actitudes de una parte amplia del alumnado, que esas actividades formativas no tienen éxito porque no tienen una “retribución crediticia” por asistir a ellas: “es que nos tienen que comprar de alguna forma para poder participar en algo” (E5: 10’15’’). Lo que le lleva a sentenciar que “hay gente que pasa por la Universidad, pero que la Universidad no pasa por ellos” (E5: 41’20’’).

Al preguntar por los modelos de Universidad se observa consenso sobre que el ideal es el paradigma complejo, aunque mayoritariamente afirman que el que domina en la práctica, en todos los Grados de la Facultad, es el instrumental. Especialmente su característica de estar centrado en los contenidos. Los entrevistados son muy críticos con el carácter burocrático de la pedagogía empleada con procedimientos mecanicistas a los que hay que adaptarse para seguir su dinámica. La forma impersonal de transmitir conocimientos, la obsesión del profesorado por cumplir con el temario, enfocado a la adquisición de conocimientos potencialmente útiles para el mercado de trabajo, choca con la visión que según el alumnado entrevistado debería tener una formación orientada además a las actitudes y valores que contribuyan al bien común. No obstante, asumen con resignación que al menos en algunas asignaturas, las formales, eso debe ser así, un determinismo incuestionable y necesario que tienen que aceptar para completar su formación: “tienes que estudiar eso, y te tienes que estudiar eso, ..., ya que esto es así porque esto es así” (E3: 38’06’’); “En Matemáticas, Econometría, etc., no se pueden enseñar valores, actitudes, siempre ha sido así, las puedes enseñar de una manera u otra, pero 1 más 1 son 2” (E1: 24’21’’).

Cabe resaltar las opiniones contradictorias sobre el paradigma instrumental. El alumno de FBS, que no considera que domine uno de los dos paradigmas docentes y critica fuertemente cómo está enfocado el sistema educativo español que “es una

aberración y una pérdida de tiempo” (E6: 22’10’’), niega que el paradigma instrumental que se enseña en la Facultad esté orientado a las necesidades del mercado de trabajo: “ni de coña, hablando en plata, ni de broma, nada de lo que he estudiado yo me ha servido” (E6: 22’30’’).

Con una mirada opuesta al anterior, el alumno de ECO que está realizando sus prácticas en una empresa de servicios financieros, resalta que el peso de las asignaturas formales y el predominio de los métodos cuantitativos en la formación de los economistas españoles, que hacen que “estudiar Economía es como hacerse ejecutor”, está motivado por los intereses de las empresas que buscan cubrir sus necesidades potenciando el que los trabajos sean cada vez más con números. Así, en la empresa en la que hace sus prácticas de auditoría, “cada cliente, por muy grande que sea, es un número: cuadra, hasta luego, y se acabó” (E5: 58’22’’).

En consecuencia, cabe resumir la percepción que el alumnado entrevistado tiene de la formación sobre RS recibida en tres tipos de discursos: a) discurso libertario (E6): individualista y minoritario, en el que se descalifica toda la formación recibida, incluida la referida a la RS y al CÉ; b) discurso acrítico (E1, E7): en el lado opuesto y también minoritario, en el que se valora muy positivamente sin cuestionarla en ningún aspecto la formación recibida en RS y CÉ, y; c) discurso pragmático (E2, E3, E4, E5): mayoritario, validador de los planes de estudios tal como están configurados, considera lógica, comprensiva y no problemática la simultaneidad de la labor docente sobre la RS y el CÉ en unas asignaturas, con el desarrollo de asignaturas más formales donde afirman que estas dimensiones tienen difícil cabida.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En el contexto de crisis social y ecológica en el que están insertas las sociedades occidentales desde los años ochenta se ha observado un creciente interés por la Responsabilidad Social Corporativa. Interés que también se ha extendido a la actuación de las universidades públicas y a su papel socializador sobre esa dimensión. El análisis del mismo ha sido abordado en diversos estudios sobre todo desde el inicio del siglo XXI (De la Calle, 2010; Domínguez, 2009; Gasca y Olvera, 2011; Mollis, 2010; Ruíz y Bautista, 2016; Vallaeys, 2008). Aunque, de forma más concreta, no han sido muchos los estudios que en España han analizado las actitudes hacia la RS entre el alumnado de Facultades de CC. Económicas y Empresariales. Uno de ellos es el de López y Segarra (2011), desarrollado en la Universidad Jaume I.

La novedad que aporta nuestra investigación es que los resultados obtenidos permiten advertir que la concepción que el alumnado tiene sobre los dos paradigmas docentes presentes en ella asume mayoritariamente la coexistencia y combinación de los dos entendiendo que en algunas asignaturas prime el paradigma complejo – orientado a la formación de ciudadanía profesional– pero que en otras, las más

formales, inevitablemente sólo se pueda desarrollar el paradigma instrumental – orientado al mercado y a la formación de profesionales productivos. Esta coexistencia no la ven como algo negativo, consideran que es enriquecedora para ellos/as.

No obstante, la ausencia total de crítica por parte de los/as entrevistados/as respecto a las asignaturas relativas a Fundamentos del Análisis Económico, que están construidas sobre una base ideológica neoclásica pero que sin embargo su presentación y su evaluación, a través de modelos econométricos, hacen que el alumnado las perciba como si fueran asignaturas formales desprovistas de carga ideológica en las que se transmite el desarrollo del análisis económico como algo “natural”. Esta ausencia de críticas contrasta con las protestas organizadas por ese motivo en el año 2000 por el alumnado de las universidades francesas o, más recientemente, por el de Harvard en 2011.

Finalmente, cabe resumir que en sus respuestas se aprecia que no perciben ser peores personas después de cursar el Grado y que reflejan un distanciamiento claro con las características egoístas del HE, ya que todos/as afirman explícitamente la necesidad de desarrollar comportamientos individuales y sociales responsables para conseguir el buen funcionamiento de la sociedad.

REFERENCIAS

- Alonso, L.E. (2015). La entrevista abierta como práctica social. En M. García, F. Alvira, L.E. Alonso, y M. Escobar (Coords.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 390-417). Madrid: Alianza.
- Chang, H.J. (2012). *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. Barcelona: Debate.
- De la Calle, C. (2010). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Domínguez, M.J. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. *Humanismo y Trabajo social*, 8, 37-67.
- Gasca, E. y Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 56, 37-58.
- Gil, E. (2016). ¿Todo mercado? El irresistible ascenso de la competitividad neoliberal. En E. Gil, (coord.), *Sociólogos contra el economicismo* (pp. 15-34). Madrid: Catarata.
- Klave, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lapuente, V. (2021). *Decálogo del buen ciudadano. Como ser mejores personas en un mundo narcisista*. Barcelona: Península.
- López, M.A. y Segarra, M. (2011). Actitudes de los estudiantes de administración de empresas hacia la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 235-248.
- Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción. *Revista Educación Superior y Sociedad UNESCO*, 15(1), 11-23.
- Paramio, L. (2016). El tiempo de los economistas. En E. Gil, (coord.), *Sociólogos contra el economicismo* (pp. 35-52). Madrid: Catarata.

Ruíz, M.A. y Bautista, M.J. (2016). La responsabilidad social en la Universidad española. *Teoría de la Educación*, 28(1), 159-188.

Sánchez, L., Bayón-Calvo, S., y Pérez, E. (2019). Análisis sobre la responsabilidad social y el compromiso ético del alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Valladolid. En L.J. Belmonte et al. (Eds), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas* (pp. 135-149). Madrid: Dykinson.

Sandel, M.J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.

Sebastián, C. (2021) *El capitalismo del siglo XXI. Mayor desigualdad, menor dinamismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Vallaes, F. (2008). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Recuperado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaes.pdf

CAPÍTULO 13

LA “GAMIFICACIÓN” COMO HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DEL CONOCIMIENTO DE CUESTIONES ACTUALES SOBRE ÁFRICA

ALEJANDRO HERNÁNDEZ LÓPEZ
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

El nuevo modelo educativo que el llamado “plan Bolonia” trató de impulsar se basa, precisamente, en la revisión de los roles, métodos e instrumentos utilizados en la docencia universitaria, orientándose estos al desarrollo de un papel más activo del discente en el proceso de aprendizaje. Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implementación de los grados universitarios, muchos son los docentes que, a través de diferentes métodos que calificamos comúnmente como innovación docente, han tratado de ajustar su metodología a las nuevas exigencias, postulados y tendencias de la enseñanza universitaria. Entre estos métodos, se encuentra precisamente el uso de la llamada gamificación en el aula universitaria.

Aunque no es objeto de este trabajo hacer una reflexión exhaustiva sobre el concepto “gamificación”, sí que es necesario delimitar su significado a efectos de este estudio. En este sentido, denominamos gamificación a la introducción de mecánicas de juego en el aula con el objetivo de enriquecer el proceso de aprendizaje. La gamificación por lo tanto se orienta a la consecución de un fin, un beneficio, que normalmente consistirá en la mejor asimilación por parte del discente del contenido de la asignatura y, en última instancia, la mejora de los resultados globales del grupo.

En este contexto, la presente aportación tiene como objetivo principal presentar y proponer el uso de una metodología de innovación docente que apuesta por el uso de la gamificación como medio idóneo para la mejora del conocimiento del alumnado de las cuestiones más actuales sobre la realidad africana (v.g. flujos migratorios África-Europa, procedimientos de asilo y protección internacional). En este sentido, se expondrán las características concretas de esta propuesta metodológica que ya ha sido aplicada en el aula en materias jurídicas, mostrando su vez cuáles han sido las ventajas e inconvenientes apreciados tras su efectiva implementación.

METODOLOGÍA

La metodología que se va a presentar concibe el uso de la gamificación como una herramienta complementaria de aprendizaje que no pretende amenizar ni aligerar los contenidos de la asignatura o curso a impartir, sino simplemente incentivar

activamente el aprendizaje del alumnado a través de un mecanismo que perciben como más accesible y atractivo. Para ello, previamente es necesario realizar una labor pedagógica, explicando al alumnado los múltiples beneficios que esta técnica puede tener en su proceso de aprendizaje, cuál es el sistema concreto que se va a utilizar y, en su caso, el impacto que va a tener en la evaluación el uso de mecánicas lúdicas. En la metodología concreta que se expone en esta aportación, la gamificación se utiliza como complemento al desarrollo de una enseñanza basada en la exposición oral de trabajos, con indicación previa y expresa a los discentes de cuál va a ser el peso concreto y relativo que las mecánicas lúdicas van a tener en su evaluación.

El método propuesto se articula en varias fases, que combinan la enseñanza tradicional (clase magistral) con la participación activa del docente (elaboración de trabajos exposición oral) y el uso de la gamificación como refuerzo. En las siguientes líneas desarrollaremos el esquema arquetipo aplicado a la enseñanza de cuestiones relacionadas con estudios africanos.

Tras unas primeras clases magistrales introductorias sobre cuestiones generales relacionadas con África y su idiosincrasia, la primera etapa del método propuesto comprende la elaboración por parte de los discentes de un trabajo escrito y original sobre los temas específicos propuestos por el docente al inicio del curso. No obstante, se admiten también trabajos sobre temas propuestos por los propios discentes si, a juicio del docente tras evaluar su pertinencia en relación con los contenidos de la asignatura, estos poseen utilidad potencial para alcanzar los objetivos generales y específicos perseguidos. El trabajo escrito puede ser redactado en grupos, pero en estos casos se recomienda que estos no sean nunca superiores a tres integrantes, y que la autoría de las diferentes partes del trabajo se recoja expresamente en el documento final.

Esta primera etapa, de carácter más tradicional, se centra en el desarrollo de competencias básicas para el alumnado tales como la redacción escrita de trabajos académicos y el fomento del trabajo en grupo. El docente aquí centra su actividad en realizar las correcciones necesarias al escrito remitido y aprobar su contenido para su exposición oral en la sesión crítica que se organizará posteriormente.

La segunda etapa o central del método propuesto comprende la defensa oral por parte de cada grupo de los contenidos de su trabajo ante el docente y el resto de los discentes, de acuerdo con un calendario de exposiciones previamente establecido. Todos los integrantes del grupo deben participar en esta exposición oral, y se exige la relación de su trabajo con casos prácticos aplicables a su temática. Estos casos prácticos pueden consistir en supuestos litigiosos o sentencias de tribunales nacionales o internacionales (como así sucede predominantemente en materias jurídicas), o pueden exponerse a partir de simples noticias o comunicados publicados en prensa o por organizaciones nacionales e internacionales.

Tras la defensa oral, se abre un turno de preguntas y respuestas entre el grupo ponente y el resto de los discentes con el objetivo de fomentar un debate sobre la cuestión tratada y relacionada con África. Este debate es también objeto de evaluación, pues se califican tanto la pertinencia de las preguntas formuladas como las respuestas aportadas por el grupo que ha expuesto el trabajo. La intervención del docente en esta etapa se centra en moderar y reconducir el debate entre los discentes, así como a evitar discusiones inútiles y repreguntar o aclarar las cuestiones que estime necesarias.

Tras el turno de preguntas y respuestas y las aclaraciones, en su caso, realizadas por el docente, todos los grupos participan inmediatamente en un ejercicio en forma de juego competitivo sobre los contenidos que han sido tratados en la sesión. Este ejercicio introduce la gamificación como herramienta complementaria de aprendizaje, y se presenta en forma de un test realizado a través de una plataforma que permita la participación de todos los grupos y que muestre las respuestas y los resultados en tiempo real.

Es esencial para la consecución de los objetivos de este método que la herramienta de gamificación empleada permita técnicamente mostrar las puntuaciones y respuestas en tiempo real. Esto se debe a dos razones fundamentales: por una parte, esta característica permite que lo que en puridad es un simple test se perciba por el alumnado como una actividad lúdica y competitiva. Por otra parte, los resultados inmediatos del test permiten al docente identificar en la misma sesión cuáles son las cuestiones que entrañan mayor dificultad para los estudiantes o suscitan mayor interés. El sistema de corrección en tiempo real provee así al docente de herramientas útiles para atajar la llamada “maldición del conocimiento”, entendida por aquella situación en la que el docente, debido a su dominio de la materia, no es capaz de identificar por sí mismo cuáles son las cuestiones de la asignatura que pueden entrañar mayor dificultad para el discente, sobreentendiendo erróneamente que éste tiene los antecedentes y los conocimientos básicos necesarios para entender lo que se le plantea.

Para estimular la participación del discente en estas actividades, es conveniente establecer incentivos que motiven su interés en la aplicación del método basado en la gamificación. Estos incentivos variarán según el tipo de público al que esté orientada la actividad. Si la actividad se orienta a estudiantes de grado en el marco de una asignatura reglada, el incentivo se asociará normalmente a un beneficio en su calificación en función de los resultados obtenidos en estas pruebas competitivas. Si la actividad se realiza, en cambio, en el marco de un seminario o un curso de verano que no suponga enseñanza reglada, el incentivo debe adaptarse a los objetivos y características pretendidas con esta actividad (v.g. mención especial en su diploma, acreditación de un nivel de conocimiento extra).

RESULTADOS

El estudio empírico de la aplicación del método a enseñanzas no relacionadas directamente con la realidad africana demuestra efectos muy positivos.

El método demuestra haber fomentado una mayor participación del alumnado en el desarrollo de los contenidos de la asignatura. En efecto, el desarrollo de los temas propuestos por el docente por parte de los discentes se vio reforzado tras la introducción de la variable de la gamificación. Además, promueve tanto la interacción docente-discente, como la relación discente-discente, vía elaboración grupal del trabajo, exposición y participación conjunta en la etapa de la gamificación. Esto propició que la asistencia a todas las sesiones fuera cercana al 100% de los participantes, y que el alumnado se interesase realmente por comprender y cuestionar el contenido de las diferentes exposiciones, sabedores que el contenido de estas sería inmediatamente evaluado a través de los test competitivos.

Por otra parte, el método potencia competencias reflejas que, a pesar de no ser específicas de la asignatura en la que se ha aplicado, sí forman parte del currículo exigible a un estudiante universitario, especialmente a aquellos que cursan ciencias sociales y jurídicas. En este sentido, la exposición de los contenidos de sus trabajos también potencia competencias relacionadas con la expresión oral pública y la argumentación, básicas para la formación de cualquier jurista. Asimismo, la redacción de trabajos ha demostrado ser un buen vehículo para introducir a los estudiantes las líneas básicas que tendrán que utilizar para la elaboración futura de sus TFG y para la mejor preparación de sus discursos de defensa.

En lo relativo a los resultados académicos del alumnado, estos se han visto ostensiblemente mejorados tras la aplicación de esta metodología. En el primer curso en el que se implantó, todos los participantes presentados superaron la asignatura, siendo la calificación mediana del grupo notable. La comparación de estos resultados con datos del año anterior, en el que no se usó la gamificación como herramienta complementaria, permiten concluir que hubo una mejora global en los resultados académicos de todos los estudiantes. Estos resultados también se aprecian en la percepción por parte del alumnado del método, pues la valoración y los comentarios de las encuestas docentes fueron extremadamente positivos ese año y reflejaron una satisfacción global por el desarrollo de la asignatura.

Las características de la metodología permiten además su adaptabilidad plena a situaciones coyunturales extraordinarias tales como la experimentada por la pandemia de la COVID-19, pues todas las etapas del método descrito pueden desarrollarse sin actividad presencial a través del uso de instrumentos TIC (plataforma Moodle, sistemas de videoconferencia como blackboard o webex) sin que los objetivos y el éxito del método se vean particularmente comprometidos.

A pesar de los numerosos efectos positivos que acaban de ser señalados, durante la aplicación real del método pudieron identificarse también efectos que pueden llegar a desaconsejar su utilización en determinados escenarios.

Primariamente, el desarrollo de esta metodología supone un aumento considerable de la carga de trabajo tanto para el docente como para los discentes. Para el docente, el desarrollo y seguimiento de las diferentes etapas del método supone el compromiso extra de realizar una evaluación continua del trabajo del alumnado, así como la preparación, adaptación y actualización continua de las pruebas competitivas que se usarán en la etapa gamificación al contenido de los diferentes trabajos presentados. Para el discente, la elaboración de un trabajo, su exposición pública y la realización de pruebas evaluables en cada sesión supone una carga extra de trabajo respecto a una evaluación tradicional basada en la clase magistral y la realización de una prueba final oral o escrita. Estas circunstancias han de valorarse previamente antes de introducir en la asignatura o curso el método basado en el uso complementario de la gamificación.

Si, en cambio, nos encontramos en escenarios diferentes a los de una asignatura reglada, tales como seminarios o cursos de verano, el método debe necesariamente adaptarse a la diferente duración y exigencia de tales actividades. En concreto, puede ser aconsejable prescindir de la etapa de trabajo grupal, utilizando únicamente la clase magistral general sobre cuestiones africanas y el uso posterior de la gamificación como método complementario de aprendizaje. Téngase en cuenta que este tipo de actividades, por su especificidad, suelen ser las más propensas a la introducción de cuestiones sobre África, pero prescindir de alguna de las etapas propuestas inevitablemente mermará las características más importantes del método.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tal y como se ha expuesto sucintamente a lo largo de este trabajo, la eficacia del método propuesto basado en la gamificación como complemento ha sido avalada empíricamente tras su aplicación en el aula universitaria. Los resultados académicos de los estudiantes matriculados en la asignatura objeto de estudio han mejorado respecto a los cursos anteriores en los que se ha utilizado un método de enseñanza tradicional. A pesar de ello, aún no se ha tenido la oportunidad de aplicarlo a temas y asignaturas relacionadas exclusivamente con la realidad africana.

El desarrollo de las pruebas competitivas muestra que la asimilación del contenido de la asignatura y la adquisición de las competencias generales y específicas necesarias por parte del estudiante no se ha visto resentida por la aplicación de un método apoyado en la gamificación. Por el contrario, la gamificación aplicada como complemento ha servido para reforzar la atención de los discentes al resto de trabajos expuestos por sus compañeros, potenciando así de manera refleja sus competencias

discursivas y de expresión oral. Estos beneficios son especialmente relevantes a la hora de evaluar su potencial aplicación a temas exclusivamente relacionados con África, ya que el conocimiento de base previo del discente sobre estas cuestiones suele ser mucho menor que el equivalente en otras materias menos específicas.

Desde el punto de vista de su flexibilidad, el método demuestra poseer una adaptabilidad óptima desde las perspectivas material y situacional. Desde la perspectiva material, las pruebas y los temas propuestos por el docente pueden y deben adaptarse a las novedades que existan en la materia (v.g. hechos noticiables con trascendencia social, política y/o jurídica), permitiendo así un mayor dinamismo en el desarrollo de la asignatura o actividad propuesta. Desde la perspectiva de su aplicación a situaciones extraordinarias, el método puede adaptarse perfectamente a todo tipo de circunstancias coyunturales y a escenarios de no presencialidad, pues todas sus etapas pueden desarrollarse telemáticamente mediante el uso de plataformas y herramientas TIC sin merma importante en sus beneficios. Más al contrario, el uso de herramientas TIC puede permitir la inclusión directa de testimonios o casos reales de personas que viven la realidad africana en primera persona sin necesidad de incurrir en gastos extraordinarios, lo que enriquece el desarrollo de la actividad y potencia los resultados obtenidos a través de esta metodología.

No obstante, debe tenerse presente que el método presentado solo ha sido aplicado a un ámbito muy concreto compuesto por un grupo no numeroso y en el contexto de una asignatura cuatrimestral, no centrada exclusivamente en temas africanos. Por lo tanto, no ha habido ocasión de detectar la posible existencia de limitaciones derivadas de una aplicación a un volumen mayor de estudiantes. En definitiva, aún debe comprobarse la viabilidad y eficacia de este método tras su aplicación a grupos más numerosos y/o asignaturas anuales para confirmar los múltiples resultados positivos aquí expuestos.

REFERENCIAS

- Almonte, M.G. y Bravo, J. (2016). "Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño". *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (4), 52-60.
- Camerer, C., Loewenstein, G., y Weber, M. (1989). "The Curse of Knowledge in Economic Settings: An Experimental Analysis". *Journal of Political Economy*, 97(5), 1232-1254.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L.E., y Dixon, D. (2011). "*Gamification: Toward a Definition*". *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings* Vancouver.
- Fontestad, L. y Jiménez, M.N. (2021). *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria*. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

CAPÍTULO 14

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL CASO DEL ANÁLISIS ECONÓMICO DEL DERECHO

JOSÉ ZAPATA SEVILLA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El análisis económico del Derecho, ¿una disciplina jurídica?

El presente capítulo estudia la posible conveniencia de la introducción de una nueva disciplina en los estudios de Derecho. No obstante, en primer lugar, conviene preguntarse a qué rama del conocimiento pertenece esta materia para posteriormente aclarar qué puede aportar a los operadores jurídicos su enseñanza.

La doctrina (Ibáñez, 2011, p. 25) identifica al Análisis Económico del Derecho (AED, en adelante) como una especialidad de la microeconomía aplicada al análisis de las consecuencias económicas de las normas jurídicas. Cabe afirmar que el AED asume los postulados de la economía del bienestar en cuanto que esta metodología pretende tanto describir el sistema jurídico como indicar las soluciones jurídicas que proporcionan un mayor bienestar social conforme a criterios de eficiencia económica.

A pesar del encasillamiento del AED como rama de la microeconomía, cabe destacar su flexibilidad como disciplina que tiene por objeto analizar el ordenamiento jurídico desde un punto de vista económico. Así, cabe destacar que la publicación que inicia el AED, *The problem of social cost* (Coase, 1960) no exhibe la sofisticación matemática propia de los modelos económicos que hoy utiliza el AED. Asimismo, la doctrina (Querol, 2018, pp. 21-24) señala la diversidad de enfoques y de escuelas que aplican el AED.

MÉTODO

Se ha realizado una revisión bibliográfica de los fundamentos del AED con la finalidad de averiguar su utilidad para los estudios de derecho.

RESULTADOS

¿Qué es el AED?

El AED podría definirse sencillamente como una disciplina que aplica los principios y técnicas del análisis económico al estudio de temas jurídicos (Querol, 2018, p. 15). El análisis del derecho desde una perspectiva económica se justifica en la medida en que el sistema jurídico afecta al comportamiento económico de los particulares, de tal manera que resulta posible predecir las acciones de los agentes

económicos en virtud de las herramientas del análisis económico (Vásquez-Duque, 2021, p.14). Sin embargo, cabe resaltar que esta afirmación solo puede sostenerse en la medida en que se asuman algunos presupuestos de la teoría neoclásica. Destaca en este sentido la hipótesis de que las personas actúan como sujetos racionales, esto es, los agentes económicos toman decisiones para maximizar su utilidad o beneficios económicos (Cohen, 1985, p. 1119). No obstante, se ha demostrado que en ocasiones los sesgos cognitivos y otras razones impiden que las personas adopten decisiones económicas racionales (Vásquez, 2021, p. 22). Esto no implica que los resultados del AED no resulten válidos, ya que una teoría o modelo puede basarse en supuestos incorrectos y aun así tener poder predictivo (Vásquez, 2021, p. 22)

Esta posibilidad permite desarrollar tanto un AED positivo, entendido como aquel que describe las consecuencias reales de las normas jurídicas y las circunstancias que influyen en el proceso de elaboración de las decisiones jurídicas, como un AED normativo, el cual realiza propuestas de *lege ferenda* para maximizar la eficiencia del sistema jurídico (Doménech, 2014, pp. 104-105). Cabe mencionar que el AED puede clasificarse conforme a otros criterios. Así, puede hablarse de un AED teórico o práctico, en función de si la orientación del análisis responde al estudio del ordenamiento jurídico o a la resolución de problemas concretos, y de un AED fundamental o aplicado, según incorporen o no análisis cuantitativo (Doménech, 2014).

En cualquier caso, interesa destacar que el AED constituye, ante todo, una metodología. Esto significa que el ámbito del AED no se restringe al estudio del llamado derecho económico o de aquellas ramas del derecho donde el AED ha encontrado buena acogida. De hecho, el AED resulta aplicable en todas aquellas materias en las que existan problemas de escasez o necesidad de tomar decisiones eficientes (Doménech, 2014, p. 102). En definitiva, el AED puede aplicarse a ramas del derecho tan dispares y alejadas (aparentemente) del Derecho económico como el Derecho de familia, el Derecho procesal o el Derecho penal. Piénsese que una regla del Derecho procesal como la imposición de las costas procesales no resulta indiferente en términos económicos: un criterio que fomente indebidamente la litigación provocará que la justicia se ralentice como consecuencia de la tramitación de un número superior de procedimientos.

Respecto de los presupuestos sobre los que se asienta el AED, la doctrina ha puesto de relieve (Querol, 2018) que esta metodología utiliza los parámetros de beneficio y costo social para hallar la eficiencia de una solución legal. En concreto, la eficiencia debe medirse en términos del óptimo de Pareto: una medida produce eficiencia en términos de Pareto cuando mejora la situación de unos individuos sin empeorar la de otros. No obstante, como difícilmente pueden adoptarse decisiones que benefician a unos individuos sin perjudicar a otros el análisis coste-beneficio

social debe complementarse con el criterio de la compensación, esto es, la elección será eficiente si los beneficios sociales obtenidos permiten compensar a aquellos que han visto empeorada su situación (Cohen, 1985, p. 1124). La eficiencia, una vez que se incorpora el criterio de la compensación, equivale a maximización de la riqueza (Cohen, 1985, p. 1126). La eficiencia se erige, así como un argumento económico en favor o en contra de la norma jurídica y la decisión legal; no obstante, cabe matizar que este no puede constituir el único criterio para elaborar y aplicar el derecho.

Por último, tal y como se ha destacado anteriormente, la metodología del AED resulta aplicable siempre que existe necesidad de elección. En otras palabras, siempre que la toma de decisiones implique un coste de oportunidad deberán tenerse en cuenta los argumentos del AED para verificar que los esfuerzos y recursos se asignan correctamente.

¿Qué aporta el AED al Derecho?

El AED permite analizar el ordenamiento jurídico de una perspectiva externa, desde el punto de vista de la eficiencia económica. En este sentido, cabe destacar que el análisis puede abordar tanto aspectos globales del ordenamiento jurídico, como el estudio de instituciones y problemas concretos.

En cuanto al primer extremo, cabe llevar a cabo un análisis de las “principales dimensiones de la intervención legal” y la “estructura óptima de la intervención legal” (Shavell, 2017, pp. 637-641). En cuanto al primer aspecto, se trata de analizar los mecanismos jurídicos de control de la conducta conforme a una serie de criterios. Así, desde el punto de vista del momento en el que tiene lugar la intervención del mecanismo jurídico sobre la conducta humana, cabe distinguir entre la intervención legal que acaece antes de que se produzcan los actos humanos, después de estos o, una vez que los actos han tenido lugar, después de los daños. Otro parámetro desde el que analizar la intervención legal consiste en estudiar el tipo de medida que se impone con la finalidad de controlar el comportamiento. En este sentido, cabe distinguir entre el uso de la fuerza, las multas coercitivas y sancionadoras, el precinto de instalaciones, etc. Asimismo, cabe distinguir las medidas legales en función del modo en el que se insta su aplicación. Concretamente, la intervención del derecho puede iniciarse privadamente, a instancia de parte, o públicamente, esto es, de oficio. Cabe advertir que en una rama del ordenamiento pueden encontrarse medidas que manifiesten unas características diferentes de acuerdo con estos criterios. Por ejemplo, el derecho sanitario puede operar tanto a través de la prohibición de las actividades que no hayan superado una inspección previa como de la sanción de las conductas que contravengan el control ex ante. Por otro lado, cabe destacar que existen medidas de intervención que pueden coincidir en alguna dimensión, por ejemplo, las órdenes administrativas y los interdictos prohíben a los particulares realizar alguna conducta,

pero diferir en otra, ya que las órdenes administrativas las emite la Administración Pública y los interdictos se interponen a instancia de parte.

A continuación, el AED establece conforme a su metodología cuál es la estructura óptima del ordenamiento jurídico, esto es, qué medidas permiten alcanzar un mayor bienestar social ante determinadas situaciones (Shavell, 2017, pp. 642-648). Las circunstancias del supuesto determinarán cuál es la medida más eficiente de conformidad con las principales dimensiones de la intervención legal. Así, condiciones como el conocimiento del Estado de la peligrosidad de una conducta, la dificultad para sancionar a los particulares y los elevados costes administrativos en los que el Estado debe incurrir para imponer la sanciones aconsejan una intervención estatal preventiva, anterior a la producción del acto. Obsérvese que el momento de la intervención también condiciona en este caso el tipo de intervención que cabe imponer, una prohibición o una medida de seguridad. Por otro lado, el inicio de los procedimientos a instancia de parte o de oficio dependerá de que los particulares dispongan de la posibilidad de identificar a los infractores y de los incentivos que ofrezca la denuncia de los hechos. Por último, cabe destacar que esta metodología puede reproducirse respecto del análisis de la intervención legal en diferentes ámbitos específicos del ordenamiento jurídico, como el Derecho de daños.

De igual modo, el AED “teórico” puede analizar instituciones jurídicas concretas desde un punto de vista económico. Así, en relación con el Derecho de propiedad, el análisis económico permite abordar, entre otras cuestiones, la descripción de las facultades que otorga el derecho, su justificación y la explicación de su origen (Shavell, 2017). Respecto de su justificación se ha escrito, a título de ejemplo, que la propiedad proporciona incentivos al trabajo, dado que faculta a los individuos a retener el fruto de su trabajo más allá de sus necesidades de consumo; la exclusividad sobre las cosas implica que los propietarios tengan incentivos para mantener y mejorar las cosas, ya que en la propiedad comunal los beneficios de las mejoras no pueden retenerse por la persona que ha invertido en los bienes; la transmisibilidad de los bienes brinda a los particulares la posibilidad de adquirir bienes que les proporcionan una utilidad superior y la oportunidad de especializarse en la producción de bienes que no tienen la intención de consumir; la protección de la titularidad de los bienes desincentiva que los individuos se dediquen a intentar sustraer los bienes de terceros; la asignación de la riqueza que manifiesta la tenencia de los derechos de propiedad permite que el Estado ejecute políticas redistributivas (Shavell, 2017, pp. 11-23). En cuanto al origen de los derechos de propiedad, cabe indicar que estos surgen eventualmente como consecuencia del hecho de que su existencia proporciona más bienestar social que su ausencia. Así, en el caso de la colonización de nuevas tierras, resultó necesario establecer derechos de propiedad para garantizar la retención de los frutos del trabajo y para asegurar la paz social (Shavell, 2017, pp. 24-25).

Por otro lado, el AED destaca que, al igual que la propiedad implica que el titular puede apropiarse de los beneficios que otorga un bien, la titularidad de este derecho también conlleva que el propietario debe asumir, o internalizar, los costes que produce la cosa. En definitiva, esto significa que los propietarios deben afrontar el coste de las externalidades negativas, esto es, los perjuicios que inflige a terceros una determinada actividad (Vásquez, 2021). Asimismo, cabe destacar la importancia de que los propietarios afronten las potenciales pérdidas que les pueda causar su inversión, esto es, los propietarios deben asumir el riesgo de valor residual para que los proyectos tengan sentido económico (Ruiz, 2018, p. 25). Esto es lo que suele ocurrir en la mayoría de los proyectos empresariales; no obstante, con mucha frecuencia las consecuencias del fracaso de la concesión de una obra o de un servicio público se han trasladado a la Administración Pública. Esta circunstancia propicia que se lleven a cabo actividades condenadas al fracaso, dado que las consecuencias adversas del proyecto están cubiertas. De ahí la importancia de que se imputen a los propietarios los beneficios, costes y riesgos de la propiedad.

De igual modo, el AED también proporciona criterios para dilucidar cuándo la titularidad de los bienes debe ser pública o privada. Así, la propiedad de los bienes deberá pertenecer a la Administración Pública cuando los bienes objeto de la propiedad no sean rivales, esto es, el uso que realiza una persona no excluye el de otra, o en el caso de que los costes de exclusión sean altos (Vásquez, 2021, p. 35). Esto significa, por ejemplo, que la iluminación de las ciudades debe constituir una competencia del sector público porque resulta muy difícil que un particular pueda impedir que un tercero se beneficie gratuitamente de la luz.

Por último, los estudios empíricos del AED también proporcionan información sobre problemas concretos relacionados con el ordenamiento jurídico. Así, cabe analizar cómo la complejidad regulatoria en España afecta a la demografía de las empresas (Mora-Sanguinetti y Pérez-Valls, 2021).

¿Por qué es necesaria esta metodología en los estudios de derecho?

Anteriormente se ha destacado la utilidad del ADE para el conocimiento y la mejora del ordenamiento jurídico. No obstante, los beneficios del ADE no se reducen al ámbito de la investigación y al campo de la política legislativa. De hecho, este parvo ensayo concluye con la afirmación de que el ADE debe incorporarse como materia interdisciplinar en los estudios de derecho.

La conveniencia de esta introducción del ADE en la programación docente se debe al poder explicativo del derecho de esta metodología. Ciertamente, un sector de la doctrina ha llegado a afirmar que el ADE proporciona una explicación más satisfactoria del derecho realmente practicado que las propias teorías jurídicas (Doménech, 2019). Esto se debe a que las reglas y decisiones jurídicas se basan

implícitamente en motivos de eficiencia. Por otro lado, no existe ninguna disposición o principio que determine que la elaboración y aplicación de las normas tengan por qué seguir el criterio de la eficiencia, si acaso el art. 129 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas al establecer al establecer la necesidad de que el ejercicio de la iniciativa legislativa y la potestad reglamentaria se ajuste a los principios de buena regulación. No obstante, resulta razonable y deseable que la eficiencia juegue un papel relevante en el desarrollo y aplicación del derecho.

En cualquier caso, este poder explicativo permite solventar algunas de las deficiencias conceptuales y argumentales del derecho. Este es el caso de la responsabilidad patrimonial de la Administración Pública. Como se sabe, tanto la Constitución Española como la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público disponen que la responsabilidad patrimonial de la Administración Pública es objetiva. No obstante, en la práctica la responsabilidad patrimonial de la Administración Pública es subjetiva. Tal contradicción se intenta salvar mediante la introducción subrepticia de la culpa en los requisitos de daño antijurídico y relación de causalidad entre el daño infligido y el funcionamiento de los servicios públicos (Doménech, 2019, p. 23). Esta tergiversación del principio de la responsabilidad objetiva tiene lugar en la medida en que algunos de los requisitos de la responsabilidad patrimonial de la Administración Pública, fundamentalmente la necesidad de que el particular no tenga el deber jurídico de soportar el daño, no se encuentran definidos ni legal ni jurisprudencialmente (Doménech, 2019, p. 23). Por supuesto, otro sector de la doctrina afirma la coherencia interna del sistema a través de la apreciación de que cada tipo de funcionamiento administrativo, normal y anormal, tiene unos criterios de imputación diferentes y que esto resulta compatible con la concepción objetiva de la responsabilidad (Muñoz, 2012, p. 123). No obstante, como se ha adelantado, el AED puede proporcionar una explicación alternativa más satisfactoria del criterio latente que siguen los tribunales a la hora de condenar o no a la Administración Pública. Así, salvo en casos de responsabilidad por riesgo o de causación de daños “de naturaleza expropiatoria”, la regla de la responsabilidad por culpa resulta preferible por ser más eficiente (Doménech, 2019, p. 24).

Ahora bien, otra cuestión consiste en determinar cuándo existe culpa o negligencia a los efectos de la declaración de la responsabilidad. De acuerdo con el art. 1104 del Código Civil: “La culpa o negligencia del deudor consiste en la omisión de aquella diligencia que exija la naturaleza de la obligación y corresponda a las circunstancias de las personas, del tiempo y del lugar. Cuando la obligación no exprese la diligencia que ha de prestarse en su cumplimiento, se exigirá la que correspondería a un buen padre de familia”. En definitiva, la culpa o negligencia consiste en la falta de diligencia que resulte exigible de conformidad con la naturaleza de la obligación

asumida. En algunos casos, cabe especificar cuál es el nivel de diligencia exigible. Así, en el supuesto de la responsabilidad civil médica, la falta de diligencia equivale a la contravención de la *lex artis* o atención debida (Sillero, 2013). Los médicos podrán determinar cuándo un compañero ha faltado a este deber de conducta, por lo tanto, el criterio es plenamente operativo. No obstante, en defecto de un estándar de diligencia específico, se ha de acudir al criterio del “buen padre de familia” o persona media. El problema de este estándar supletorio es que resulta completamente indeterminado. Para resolver esta indeterminación, el AED plantea la siguiente regla: resultan exigibles aquellas medidas cuyos beneficios sociales esperados —consistentes en la reducción del riesgo de que los daños potenciales se materialicen— superen a sus costes económicos (Doménech, 2019, p. 8). El criterio, en definitiva, determina que existirá negligencia siempre que el causante del daño haya dejado de adoptar alguna precaución que no resultaba desproporcionada en relación con la entidad del daño y la probabilidad de que este acaeciera. En definitiva, la eficiencia explica por qué, salvo en determinadas excepciones, los tribunales entienden exigible un criterio de imputación subjetivo para condenar a la Administración Pública y cómo dilucidan la existencia de culpa o negligencia en ausencia de un estándar de diligencia específico. En otras palabras, el argumento económico compensa las posibles fallas del discurso exclusivamente jurídico.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En consecuencia, conviene introducir al ADE en los estudios de derecho debido a su poder explicativo de las instituciones jurídicas y como método para extender entre los operadores jurídicos del futuro el uso de una metodología que puede mejorar significativamente la calidad del ordenamiento jurídico español.

REFERENCIAS

- Coase, R.H. (1960). The problem of social cost. *Journal of Law and Economics*, 1-44.
- Cohen, G. M. (1985). *Posnerian jurisprudence and Economic Analysis of Law: the view from the bench*. University of Pennsylvania, 1117-1166.
- Doménech, G. (2014). Por qué y cómo hacer análisis económico del Derecho. *Revista de Administración Pública*, 99-133.
- Doménech, G. (2019). Sobre el poder explicativo del análisis económico del Derecho. InDret. *Revista para el Análisis del Derecho*, 1-39.
- Ibáñez, J. (2011). *Análisis económico del derecho: método, investigación y práctica jurídica*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.
- Mora-Sanguinetti, J.S., y Pérez-Valls, R. (2021). How does regulatory complexity affect business demography? Evidence from Spain. *European Journal of Law and Economics*, 203-242.
- Muñoz, M.A. (2012). Sobre el carácter objetivo de la responsabilidad patrimonial administrativa. *Revista de Administración Pública*, 97-139.

Querol, N. (2018). *Análisis económico del derecho*. Madrid: Dykinson

Ruiz, A. (2018). La perspectiva del riesgo de valor residual de los activos en la CPP. *Revista del Consejo General de Economistas*, 24-33.

Shavell, S. (2017). *Fundamentos del análisis económico del derecho*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Sillero, B. (2013). La responsabilidad civil médico-sanitaria. En M. Camas Jimena, M. Gómez Rivero, B. Sillero Crovetto, & J. Such Martínez, *Responsabilidad médica* (pp. 135-212). Valencia: Tirant lo Blanch.

Vásquez, O. (2021). *Una introducción al análisis económico del Derecho*. Valencia: tirant lo blanch.

CAPÍTULO 15

VISITA VIRTUAL POR EL MUSEO NACIONAL DEL PRADO COMO RECURSO DOCENTE DE LA ASIGNATURA DERECHO DEL TRABAJO

SARA GUINDO MORALES
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. Fundamentada con referencias

Pretendemos enseñar una parte de la asignatura “Derecho del Trabajo” mediante una metodología revolucionaria de innovación docente utilizando las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación): una visita virtual al Museo Nacional del Prado de Madrid durante las clases.

Método que, debido a su novedad e interés, está teniendo una gran repercusión y cabida en nuestro alumnado, el cual, lo ha aceptado con entusiasmo y motivación.

De esta manera se puede comprobar cómo, a partir de la cuidada elección de determinadas obras de arte del Museo Nacional de Prado puede desarrollarse en términos generales parte de la docencia de dicha asignatura.

Hipótesis de la investigación

Nuestra firme intención es la de que nuestro alumnado aprenda en qué consiste el Derecho al Trabajo a través de un escenario docente innovador usando las TICs: por medio de determinadas pinturas contenidas en el Museo Nacional del Prado a través de una visita virtual al mismo durante las clases.

De esta manera, intentaremos llegar al estudiantado con una tarea nada fácil de realizar, aunque sí dinámica y entretenida para todos/as, explicando, entre cuestiones, los derechos constitucionales a la igualdad y a la no discriminación en el ámbito laboral, el derecho a la huelga, el derecho al trabajo o el derecho a la seguridad e higiene en el trabajo.

Objetivos de la investigación: objetivos generales y específicos de la investigación que se propone

El objetivo general y más importante de esta investigación consiste en explicar al alumnado la configuración y régimen jurídico del Derecho del Trabajo (sin dejar de obviar que, al mismo tiempo, a grandes rasgos, aprenderá necesariamente un poco de Historia del Arte al analizar las características de los cuadros del Museo Nacional del Prado para poder llegar a entender su conexión con el Derecho Laboral), mientras que

el objetivo específico consiste en fomentar tanto la competencia digital como la competencia de hablar en público del estudiantado durante las clases sobre las obras de arte seleccionadas.

En concreto, se analizarán tres obras de arte muy importantes relacionadas con dicha materia:

1. La fragua de Vulcano, de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1630).
2. Una huelga de obreros en Vizcaya, de Vicente Cutanda y Toraya (1892).
3. Después de una huelga, de José Uría y Uría (1895).

MÉTODO

Se realizará una metodología consistente en el análisis de la normativa, doctrina y jurisprudencia de parte de la asignatura “Derecho del Trabajo” mediante el estudio detenido de determinadas obras de arte a raíz de una visita virtual al Museo Nacional del Prado de Madrid.

Participantes

Los participantes son, por un lado, el profesorado encargado de impartir la docencia de dicha asignatura y, por otro, el alumnado matriculado en la misma. E, indirectamente, las obras de arte seleccionadas.

Instrumentos

Con la finalidad de alcanzar los objetivos anteriormente propuestos, nos haremos valer de las TICs. En concreto, el instrumento que necesitaremos es únicamente un ordenador con conexión a internet para introducirnos en la página web oficial del Museo Nacional del Prado con el propósito de iniciar la visita virtual a los determinados cuadros relacionados con el Derecho del Trabajo.

Dichos cuadros son:

1. La fragua de Vulcano, de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1630).
2. Una huelga de obreros en Vizcaya, de Vicente Cutanda y Toraya (1892).
3. Después de una huelga, de José Uría y Uría (1895).

Procedimiento

El procedimiento consistirá en comenzar la visita virtual del Museo Nacional del Prado mediante la muestra de determinadas pinturas relacionadas con el Derecho Laboral. El alumnado dispondrá de unos minutos para analizar qué transmiten en relación con el Derecho del Trabajo, en primer lugar, individualmente y, posteriormente, colectivamente, produciéndose así un debate muy enriquecedor, a la par que dinámico y divertido, para toda la clase.

Análisis de datos

Se analizarán los datos mediante la utilización de los siguientes tipos de investigación:

- Investigación sistematizada, consistente en la explicación ordenadora de disposiciones jurídicas, doctrinales, judiciales y legislativas.
- Investigación *lege lata* o interpretativa, consistente en la interpretación de leyes, sentencias y doctrina científica, planteando el problema interpretativo, presentando alternativas y justificando la solución pertinente.
- Investigación *lege ferenda* o reformadora, con crítica de la solución vigente y formulación y defensa de su cambio por otra solución (con objeto de instar a las autoridades competentes).

RESULTADOS

La fragua de Vulcano, de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1630)

Figura 1. La fragua de Vulcano, de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1630)



Fuente: Página web oficial del Museo Nacional del Prado.

Esta obra de arte se encuentra vinculada a dos derechos constitucionales consagrados en el artículo 35.1 referente al Derecho al Trabajo y en el artículo 40.2 relativo al Derecho a la seguridad e higiene en el trabajo.

Así pues, el artículo 35.1 establece lo siguiente: “todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo”.

Mientras que, por su parte, el artículo 40.2 dispone que: “asimismo, los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales; velarán por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados”.

Según la información publicada en la página web oficial del Museo Nacional del Prado sobre la representación de esta obra de arte cuya técnica utilizada es la del óleo sobre lienzo (223 x 290 cm), Apolo, el Dios de las Artes, fue al taller del Dios del Fuego, Vulcano, con el fin de comunicarle la humillante noticia de que su mujer, Venus, estaba cometiendo adulterio con el Dios de la Guerra, Marte, por lo que, en esta pintura, Velázquez representa un momento crítico a la par que sentimental en donde confluyen una serie de actitudes: Apolo, con su gesto de orador, la reacción de enfado y sorpresa del sudoroso esposo celoso y engañado, así como la mirada atónita de los herreros que le asisten en la fragua.

En este cuadro realizado motu proprio y no por encargo, Velázquez se acerca al mundo laboral retratando a gente común entregada a oficios humildes de trabajo manual, como es una fragua de aquella época, en la que un grupo de herreros se ocupa de las tareas de forjar.

Con esta obra de arte nos damos cuenta del gran y positivo cambio producido con la aparición del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, en concreto, de la normativa de prevención de riesgos laborales, pues los operarios andan descalzos, prácticamente desnudos y sin las más elementales medidas de seguridad y salud laboral que deben existir en todo tipo de trabajo, tal y como afortunadamente sucede actualmente.

Por último, un aspecto importante e interesante a destacar en esta pintura en relación con el Derecho Laboral, en concreto, con el derecho constitucional a la igualdad y a la no discriminación entre mujeres y hombres en el ámbito laboral (artículo 14, en virtud del cual, “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”), es la ausencia de una mujer prestando servicios en el taller de la fragua: de hecho, la única aparición de una mujer, Venus, es sólo para vulnerar su derecho constitucional fundamental a la intimidad (artículo 18.1, que establece que “se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen”), pues Apolo difunde su enamoramiento del Dios guerrero Marte delante de su esposo y de los demás compañeros de trabajo allí presentes.

Una huelga de obreros en Vizcaya, de Vicente Cutanda y Toraya (1892)

Figura 2. Una huelga de obreros en Vizcaya, de Vicente Cutanda y Toraya (1892)



Fuente: Página web oficial del Museo Nacional del Prado.

Esta obra de arte se encuentra vinculada al derecho constitucional fundamental (por su ubicación en la Sección 1ª titulada “De los derechos fundamentales y de las libertades públicas” del Capítulo II del Título I de la Carta Marga), consagrado en el artículo 28.2.

Así pues, dicho precepto establece lo siguiente:

“Se reconoce el derecho a la huelga de los trabajadores para la defensa de sus intereses. La ley que regule el ejercicio de este derecho establecerá las garantías precisas para asegurar el mantenimiento de los servicios esenciales de la comunidad”.

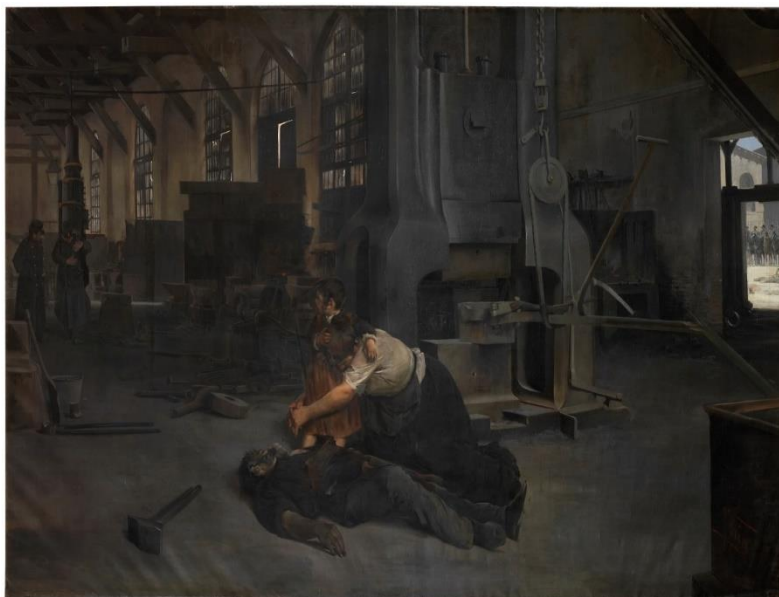
Precepto constitucional que, si bien debería haberse regulado mediante Ley Orgánica, su régimen jurídico se encuentra en el Real Decreto-ley 17/1977, de 4 de marzo, sobre relaciones de trabajo, normativa todavía vigente parcialmente.

En términos generales, en este cuadro, cuya técnica utilizada es la del óleo sobre lienzo (275 x 550 cm), el pintor representa en tonos grises (con cortinas de humo negro en segundo plano) un manifiesto contra la miserable condición obrera de aquella época y a favor de los movimientos de protesta con el fin de mejorar dicha situación.

Más concretamente, la obra de arte expresa una escena dramática consistente en una concentración de obreros dedicados al sector de la metalurgia que secundan con gestos amenazantes el discurso que les dirige un agitado compañero de trabajo mientras que, en la parte izquierda inferior del cuadro, aparecen dos niños asustados (un niño pequeño y una niña mayor que él) resguardados ante tal violenta concentración huelguista tras un contenedor de hierro.

Después de una huelga, de José Uría y Uría (1895)

Figura 3. Después de una huelga, de José Uría y Uría (1895)



Fuente: Página web oficial del Museo Nacional del Prado.

Al igual que en la obra de arte analizada anteriormente, este cuadro se encuentra vinculado al derecho constitucional fundamental consagrado en el artículo 28.2.

Según la información publicada en la página web oficial del Museo Nacional del Prado sobre esta obra de arte de óleo sobre lienzo (250 x 380 cm), el cuadro se inspiró en hechos reales, concretamente, en la huelga que habían protagonizado, en la estación primaveral del año 1892, los empleados de los Talleres de la Compañía Ferroviaria del Norte, en Valladolid, con el fin de reclamar mejoras laborales (en concreto, salariales).

Grosso modo, el centro neurálgico de esta pintura son, como reza su título, los perversos efectos de una huelga de trabajadores (en aquel momento histórico, considerada delito), en la que lamentablemente uno de los participantes en la misma yace fallecido en el suelo del taller, rodeado de una serie de máquinas y herramientas de trabajo, destacando, especialmente, una maza situada a su lado que quizás utilizara inútilmente para intentar defenderse ante la situación acaecida.

Junto a él, agachada, se encuentra la que se parece ser su esposa devastada por lo sucedido abrazando a su pequeña hija, la cual dirige su mirada a dos personas (posiblemente conductores ferroviarios que no secundaron dicha huelga) que se muestran indiferentes, ajenos e impasibles ante el fin de los disturbios (de hecho, da

la impresión de que simplemente observan algún detalle del uniforme de uno de ellos) y que se sitúan en segundo plano en la parte izquierda del cuadro.

Por último, a la derecha del cuadro y, también, en segundo plano, mediante una especie de cristalera podemos observar cinco Guardias Civiles (a tenor de su vestimenta con tricornos sobre su cabeza) en actitud vigilante montados a caballo y situados en fila en el exterior del taller, de nuevo, como los compañeros del trabajador fallecido, despreocupados ante la tragedia sucedida.

En definitiva, podríamos atrevernos a decir que el mensaje que nos quiere transmitir Velázquez en su cuadro es que el resultado de la protesta, vía huelga, por parte de las personas trabajadoras que la secundan para obtener unas mejores condiciones sociolaborales es, simple y llanamente, la muerte, consecuencia que no podemos volver a dejar que suceda ni en nuestro país ni en ninguna otra parte del mundo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A través de las TICs, en concreto, de un ordenador con conexión a internet, hemos tenido la ocasión de comprobar la innovadora metodología de enseñanza de parte de la asignatura “Derecho del Trabajo” a través de una visita virtual al Museo Nacional del Prado.

En concreto, mediante el análisis de la cuidada selección de tres obras de arte muy importantes relacionadas con dicha materia:

1. La fragua de Vulcano, de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1630).
2. Una huelga de obreros en Vizcaya, de Vicente Cutanda y Toraya (1892).
3. Después de una huelga, de José Uría y Uría (1895).

Pero no sólo el alumnado ha aprendido en qué consiste parte de la asignatura “Derecho del Trabajo” a través de su pormenorizado análisis, sino también aspectos básicos de Historia del Arte, lo que provoca un proceso de aprendizaje muy enriquecedor para el mismo que, al mismo tiempo, ha derivado en muy buenos resultados de cara a la evaluación, lo que demuestra que cuando se innova en la docencia mediante métodos no tan tradicionales que captan la atención, el estudiantado aprende más y mejor.

En definitiva, se pretende que este método de innovación docente se convierta en referencia para los distintos sectores profesionales encargados de impartir docencia en las universidades españolas, tanto públicas como privadas.

REFERENCIAS

Alcázar, S. (2020). Después de una huelga. En Sempere, A. V. (Dir.), García, B., Hierro, F. J. y Rubio, F. (Coords.), *Una mirada laboralista a la pintura del Prado*. Madrid, BOE.

Monereo, J. L. (2020). Derecho al trabajo (Artículo 35.1 CE). En García, J. (Dir.), *La Constitución del Trabajo, Oviedo, KRK*.

Monereo, J.L. (1993). La huelga como derecho constitucional: la técnica específica de organización jurídico-constitucional de la huelga (1993). *En Temas laborales: Revista andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 27.

Monereo, J.L. (2010). La titularidad del derecho de huelga y sus manifestaciones anómalas, ilegales o abusivas: propuestas de reforma. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2-3. Ejemplar dedicado a: La regulación del derecho de huelga en España.

Monereo, J.L., Molina, C., Moreno, M.N., y Vila, F. (2020). *Manual de Derecho del Trabajo*, 18ª ed., Granada, Comares.

Monereo, J.L., y Ortega, P.G. (2019). *El derecho de huelga: configuración y régimen jurídico*, Cizur Menor, Aranzadi Thomson Reuters.

Montoya, A. (2000). La fragua de Vulcano. En Roca, E. y González-Trevijano, P. (Dirs.), *Los derechos constitucionales. Un paseo por el Prado*.

Montoya, A. (2020). Una huelga de obreros en Vizcaya. En Roca, E. y González-Trevijano, P. (Dirs.), *Los derechos constitucionales. Un paseo por el Prado*.

Página web oficial del Museo Nacional del Prado de Madrid. Fábulas de Velázquez. Mitología e Historia Sagrada en el Siglo de Oro/edición a cargo de Javier Portús Pérez, Madrid, Museo Nacional del Prado, 2007, pág. 317.

Rincón, C. (2020). La fragua de Vulcano. En Sempere, A. V. (Dir.), García, B., Hierro, F.J. y Rubio, F. (Coords.) (2020). *Una mirada laboralista a la pintura del Prado*, Madrid, BOE.

CAPÍTULO 16

EL ACCESO A LAS PRINCIPALES PÁGINAS WEB OFICIALES DE LA ADMINISTRACIÓN LABORAL COMO INNOVADORA METODOLOGÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA “DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL” MEDIANTE EL EMPLEO DE LAS TICS

SARA GUINDO MORALES
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. Fundamentada con referencias

¿Qué nos planteamos con esta ponencia? Explicar una parte de la guía docente de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social mediante una metodología de innovación docente que está teniendo gran repercusión y cabida en nuestro alumnado, habiéndose aceptado este método con entusiasmo: a través recorrido por diversas páginas web oficiales de la Administración Laboral.

Así pues, podrá comprobarse cómo, a partir de la elección de diferentes páginas web oficiales de la Administración Pública laboral, puede desarrollarse la docencia de parte de una asignatura teórica como constituye Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Hipótesis de la investigación

Intentaremos llegar al alumnado con una tarea nada fácil de realizar, pues consiste en explicar la teoría de la asignatura “Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social” a través de la práctica mediante un recorrido genérico, pero profundo, de las páginas web oficiales de determinados organismos públicos laborales, que nos da la oportunidad de, mediante el recurso digital, poder impartir una asignatura obligatoria, compleja en contenidos y con densa cantidad de conocimientos.

Y se imparte a un alumnado que suele responder de la mejor manera posible, pues es evidente el compromiso de implicación del profesorado que se atreve a desarrollarla mediante esta interesante e innovadora metodología docente.

Objetivos de la investigación: objetivos generales y específicos de la investigación que se propone

El primordial objetivo de esta investigación consiste en explicar la atractiva forma de impartir docencia al alumnado de la asignatura “Derecho del Trabajo y de la

Seguridad Social” mediante numerosas páginas web de determinados organismos de la Administración Pública laboral.

Concretamente, la del Ministerio de Trabajo y Economía Social, la del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, la de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social (en adelante y para simplificar, ITSS), la del Servicio Público de Empleo Estatal (en adelante y para simplificar, SEPE), la del Instituto Nacional de la Seguridad Social (en adelante y para simplificar, INSS) y la de la Tesorería General de la Seguridad Social (en adelante y para simplificar, TGSS).

Lo anterior, con la finalidad no sólo de explicar la teoría de dicha asignatura mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), sino también de familiarizar al alumnado con los trámites más habituales que ofrecen dichas páginas web de cara a su futuro, lo que motiva el aprendizaje del estudiantado debido a su alto contenido práctico.

MÉTODO

Participantes

Los participantes constituyen tanto el profesorado encargado de impartir la docencia de la asignatura “Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social” como el alumnado matriculado en la misma.

Instrumentos

El principal instrumento para explicar parte de la teoría de la asignatura “Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social” es una pantalla de ordenador con conexión a internet proyectada para toda la clase, esto es, mediante el recurso a las TICs.

Procedimiento

Aunque dicha innovadora metodología docente se realice a través del acceso a las principales páginas web oficiales de la Administración Pública laboral, las explicaciones constan de un planteamiento y un método jurídico basado en el análisis y en el estudio de la normativa, de la doctrina y de la jurisprudencia.

Análisis de datos

Es en virtud de lo manifestado anteriormente, que este trabajo de investigación desarrollará una labor de recopilación y sistematización de datos, de análisis del marco normativo vigente y de críticas y propuestas de reformas de viable realización haciendo uso de las siguientes líneas metodológicas utilizadas en el campo jurídico: investigación sistematizada, investigación lege lata o interpretativa e investigación lege ferenda o reformadora.

RESULTADOS

Encontramos un elenco importante de páginas web oficiales que podríamos traer a colación para la explicación de diferentes figuras jurídicas relacionadas con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Refirámonos a algunas de ellas.

Página web oficial del Ministerio de Trabajo y Economía Social

En virtud de lo establecido en dicha página web, el denominado actualmente Ministerio de Trabajo y Economía Social (a raíz del Real Decreto 2/2020, de 12 de enero, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales.) es el departamento ministerial con competencias en empleo, economía social y responsabilidad social de las empresas. Su titular es Yolanda Díaz Pérez.

Así pues, por un lado, la Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social es el órgano superior del Departamento al que corresponde las funciones de impulso, dirección y desarrollo de las relaciones laborales individuales y colectivas, las condiciones de trabajo, protección por desempleo, fomento del empleo, la formación ocupacional, la economía social, y la promoción del trabajo autónomo.

Mientras que, por otro lado, en cuanto a la responsabilidad social de las empresas, nos referimos a la Inspección de Trabajo y Seguridad Social.

Conforme el artículo 1.2 de la Ley 23/2015, de 21 de julio, Ordenadora del Sistema de Inspección de Trabajo y Seguridad Social, la ITSS es un servicio público al que corresponde ejercer la vigilancia del cumplimiento de las normas del orden social y exigir las responsabilidades pertinentes, así como el asesoramiento y, en su caso, conciliación, mediación y arbitraje en dichas materias, lo que efectuará de conformidad con los principios del Estado social y democrático de Derecho que consagra la Constitución Española, y con los Convenios número 81 y 129 de la Organización Internacional del Trabajo.

En dicha página web oficial, existe una sede electrónica, denominada “Sede Electrónica del Ministerio de Trabajo y Economía Social”, a través de la cual se realizarán todas las actuaciones, procedimientos y servicios que requieran la autenticación de los ciudadanos o de la Administración Pública en sus relaciones con éstos por medios electrónicos, así como aquellos otros respecto a los que se decida su inclusión en la sede por razones de eficacia y calidad en la prestación de servicios a los ciudadanos, siendo algunos de los trámites más usuales los siguientes :

- Acción Inspectora Organismo Estatal Inspección de Trabajo y Seguridad Social.
- Ayudas extraordinarias a trabajadores afectados por procesos de reestructuración de empresas. D.G. de Trabajo.
- Ayudas previas a la jubilación ordinaria. D.G. de Trabajo.
- Delt@ (Declaración Electrónica de Trabajadores Accidentados).

- DEOSE (Depósito de Estatutos de las Organizaciones Sindicales y Empresariales de ámbito estatal y supra-autonómico).

- Elecciones sindicales. D.G. de Trabajo.
- ERTes por causa de fuerza mayor derivados del COVID-19 (RENUNCIA.)
- Garantía Juvenil (Sistema Nacional de Garantía Juvenil).
- I3L (Itinerarios integrados de inserción laboral).
- Inaplicación de Convenios Colectivos. D.G. de Trabajo.
- Mediación, arbitraje y conciliación en Conflictos colectivos de trabajo. D.G. de Trabajo.

- Procedimientos de Regulación de Empleo. D.G. de Trabajo.
- Quejas y sugerencias Inspección General de Servicios.
- REA (Registro de Empresas Acreditadas en el Sector de la Construcción).
- REAPTA (Registro Estatal de Asociaciones Profesionales de Trabajadores Autónomos).

- Recepción de comunicaciones de declaración de huelga. D.G. de Trabajo.
- Recurso de alzada de la ITSS Procedimiento del Organismo Estatal Inspección de Trabajo y Seguridad Social.

- REGCON-Estatal o supraautonómico (Registro de Convenios y acuerdos colectivos de ámbito estatal y supraautonómico).

- Sancionador/liquidatorios (Organismo Estatal Inspección de Trabajo y Seguridad Social)

- SERPA (Servicios de Prevención Ajenos - SPA).
- SIGETT (Sistema Integral de Gestión de Empresas de Trabajo Temporal).
- Traslados colectivos de ámbito nacional o supraautonómico. D.G. de Trabajo.

Página web oficial del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones

En virtud de lo establecido en dicha página web, el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones es el departamento ministerial con competencias de Seguridad Social y clases pasivas, así como la elaboración y el desarrollo de la política del Gobierno en materia de extranjería, inmigración y emigración y de políticas de inclusión. Su titular es José Luis Escrivá Belmonte.

En primer lugar, las funciones de la Secretaria General de Objetivos y Políticas de Inclusión y Previsión Social son las siguientes:

- El diseño, impulso y evaluación de políticas que tienen por finalidad ayudar a la incorporación y la participación en la sociedad, en igualdad de oportunidades, de los colectivos más desfavorecidos, así como las actuaciones orientadas a propiciar la eficacia de las prestaciones y la sostenibilidad del sistema de la Seguridad Social sin perjuicio de las competencias propias de los demás órganos del Departamento.

- El impulso, elaboración, coordinación y seguimiento de las políticas, estrategias, planes y programas de actuación en materia de inclusión, en cooperación con otros departamentos ministeriales en el ámbito de sus respectivas competencias en materia de asuntos sociales y, en particular, con el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

- La definición de objetivos de inclusión y desarrollo de un sistema de indicadores con los que llevar a cabo la medición, seguimiento y evaluación de los objetivos de inclusión.

- El análisis, evaluación y realización de proyecciones orientados a garantizar la sostenibilidad financiera del sistema de la Seguridad Social y la eficiencia y adecuación de sus prestaciones.

- La coordinación de los aspectos económicos de las memorias del análisis de impacto normativo en el ámbito del Departamento.

- El apoyo y asesoramiento en la elaboración, análisis y, en su caso, difusión de cualquier actividad estadística a las diferentes unidades del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones en el ámbito de las competencias.

- La coordinación de la representación del Departamento ante los organismos multilaterales y el apoyo en la elaboración de estudios e informes que la relación con estos organismos multilaterales requiera.

En segundo lugar, la Secretaría de Estado de la Seguridad Social es el órgano superior del Departamento que se ocupa de la dirección y tutela de las Entidades Gestoras y servicios comunes de la Seguridad Social, el impulso y la dirección de la ordenación jurídica del Sistema de la Seguridad Social, así como de la planificación y tutela de la gestión de las entidades colaboradoras de la Seguridad Social (mutuas de accidentes de trabajo, empresas colaboradoras y fundaciones laborales) complementarias de la acción de la Seguridad Social.

En tercer lugar, la Secretaría de Estado de Migraciones es el órgano encargado de desarrollar la política migratoria definida por el Gobierno en materia de inmigración, integración de los inmigrantes y ciudadanía española en el exterior.

Por último, en dicha página web oficial, existe una sede electrónica, denominada “Sede Electrónica del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social e Inmigración”, a través de la cual se realizarán todas las actuaciones, procedimientos y servicios que requieran la autenticación de los ciudadanos o de la Administración Pública en sus relaciones con éstos por medios electrónicos, así como aquellos otros respecto a los que se decida su inclusión por razones de eficacia y calidad en la prestación de servicios a los ciudadanos, siendo algunos de los trámites más usuales los siguientes:

- Convocatoria de subvenciones para proyectos de Retorno Voluntario de personas inmigrantes.

- I3L (Itinerarios integrados de inserción laboral).

- Pensión asistencial por ancianidad para españoles de origen retornados en aplicación al artículo 25 del Real Decreto 8/2008, de 11 de enero. D.G. de Migraciones.
- Presentación de solicitudes de autorización de residencia de movilidad internacional (Autorizaciones reguladas por la Ley 14/2013, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización). D.G. de Migraciones.
- Prestación económica a los ciudadanos de origen español, desplazados al extranjero, durante su minoría de edad debido a la guerra civil. D.G. de Migraciones.
- Prestación económica por razón de necesidad: Incapacidad y Ancianidad. D.G. de Migraciones.
- Programa de Retorno. Ayudas para atender necesidades extraordinarias de los retornados. D.G. de Migraciones.
- SIRIA (Sistema de información de programas para refugiados, inmigrantes y solicitantes de asilo).
- Tasa-038 (Expedición de autorizaciones de trabajo y autorizaciones a ciudadanos extranjeros).

Página web oficial de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social

Conforme el artículo 1.2 de la Ley 23/2015, de 21 de julio, Ordenadora del Sistema de Inspección de Trabajo y Seguridad Social, la ITSS es un servicio público al que corresponde ejercer la vigilancia del cumplimiento de las normas del orden social y exigir las responsabilidades pertinentes, así como el asesoramiento y, en su caso, conciliación, mediación y arbitraje en dichas materias, lo que efectuará de conformidad con los principios del Estado social y democrático de Derecho que consagra la Constitución Española, y con los Convenios número 81 y 129 de la Organización Internacional del Trabajo.

Así pues, en virtud de lo establecido en dicha página web, uno de los servicios que se nos ofrece es la presentación de una denuncia formal por escrito ante las Inspecciones Provinciales de Trabajo y Seguridad Social (que no la comunicación en el Buzón de la Inspección de Trabajo y de la Seguridad Social) por parte de toda persona que tenga conocimiento de hechos que pudieran constituir infracción en materias competencia de la ITSS (laboral, seguridad y salud laboral, seguridad social, empleo, etc.) puede reclamar los servicios de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social, considerándose infracciones en el orden social a estos efectos las acciones y omisiones de los sujetos responsables (personas físicas o jurídicas y comunidades de bienes) tipificadas y sancionadas en la normativa del orden social y calificándose las infracciones como leves, graves y muy graves y se sancionan a propuesta de la Inspección de Trabajo, previa instrucción del oportuno expediente y conforme al procedimiento administrativo especial establecido en el Real Decreto 928/1998, de 14 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento general sobre procedimientos para

la imposición de sanciones por infracciones de orden social y para los expedientes liquidatorios de cuotas de la Seguridad Social .

Además, existen tres formas de presentar denuncia (cuyo modelo oficial se puede descargar en varios idiomas desde la página web oficial de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social): presencial, telemática, a través de la Sede electrónica del Ministerio de Trabajo y Economía Social o vía postal dirigida a la oficina correspondiente de la Inspección Provincial de Trabajo y Social.

Página web oficial del Servicio Público de Empleo Estatal

En virtud de lo establecido en dicha página web , el SEPE (antiguo INEM hasta el año 2003) es un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Trabajo y Economía Social que, junto con los Servicios Públicos de Empleo de las Comunidades Autónomas, forman el Sistema Nacional de Empleo, y que se encarga de promover, diseñar y desarrollar medidas y acciones para el empleo, cuya ejecución es descentralizada, ajustadas a las diferentes realidades territoriales: más específicamente, se encarga de satisfacer e investigar las necesidades de trabajadores en activo, trabajadores desempleados, desempleados de larga duración, emprendedores, jóvenes, empresas, etc.

En este sentido, uno de uno los servicios que se nos ofrece es la solicitud online (a través de la sede electrónica/oficina virtual) de la prestación por desempleo en caso de que se tenga derecho a ella por haber cotizado un mínimo de 360 días en los seis años anteriores a la situación legal de desempleo o al momento en que cesó la obligación de cotizar, tal y como dispone el artículo 269.1 del Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social.

Página web oficial del Instituto Nacional de la Seguridad Social

En virtud de lo establecido en dicha página web , el INSS es una Entidad Gestora de la Seguridad Social, con personalidad jurídica propia, adscrita al Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones a través de la Secretaria de Estado de Seguridad Social y Pensiones, que tiene encomendada la gestión y administración de las prestaciones económicas del sistema de la Seguridad Social, con excepción de aquellas cuya gestión esté atribuida al IMSERSO o servicios competentes de las Comunidades Autónomas, así como el reconocimiento del derecho a la asistencia sanitaria, con independencia de que la legislación aplicable tenga naturaleza nacional o internacional, siendo algunas de sus competencias más importantes, y que se pueden solicitar vía online, las siguientes:

- Jubilación.
- Incapacidad permanente.

- Muerte y supervivencia (viudedad, orfandad, en favor de familiares y auxilio por defunción).
- Incapacidad temporal.
- Nacimiento y cuidado del menor.
- Riesgo durante el embarazo y riesgo durante la lactancia natural.
- Cuidado de menores afectados por cáncer u otra enfermedad grave.
- Indemnizaciones económicas derivadas de lesiones permanentes no invalidantes.
- Seguro escolar.

Página web oficial de la Tesorería General de la Seguridad Social

En virtud de lo establecido en dicha página web, la TGSS es un servicio común de la Seguridad Social, tutelado por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, con personalidad jurídica propia, donde por aplicación de los principios de solidaridad financiera y caja única, se unifican todos los recursos económicos y la administración financiera del Sistema de la Seguridad Social, entre cuyas competencias más relevantes se encuentran las siguientes:

- La inscripción de empresas.
- La afiliación, altas y bajas de los trabajadores.
- La gestión y control de la cotización y de la recaudación de las cuotas y demás recursos de financiación del Sistema de la Seguridad Social.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Es el Derecho del Trabajo, por un lado y, el Derecho de la Seguridad Social, por otro, lo que pretende explicarse a través del acceso a las páginas web oficiales más relevantes de la Administración Laboral.

Concretamente, la del Ministerio de Trabajo y Economía Social, la del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, la de la ITSS, la del SEPE, la del INSS y la de la TGSS.

Lo anterior, con la finalidad no sólo de explicar la teoría de dicha asignatura mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), sino también de familiarizar al alumnado con los trámites más habituales que ofrecen dichas páginas web de cara a su futuro (como, por ejemplo, la presentación de una denuncia ante la ITSS Social mediante el modelo oficial contenido en la página web de dicho organismo administrativo laboral, la solicitud de la prestación por desempleo ante el SEPE o la solicitud de una pensión de jubilación ante el INSS), lo que motiva el aprendizaje del estudiantado debido a su alto contenido práctico para su futuro.

Si bien es cierto que la materia relativa al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social son de los contenidos y de las asignaturas que menos suelen gustar a los

alumnos (no por el contenido de la materia en sí, sino por la amplia densidad de la propia asignatura), creemos firmemente que la manera en la que la hemos proyectado su docencia terminará por captar la atención del alumnado.

Al final, el objetivo final, de una manera u otra, se consigue: explicar parte de la guía docente de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social del Grado en Derecho (y de otros grados afines como Relaciones Laborales, Ciencias del Trabajo, Políticas, Administración y Dirección de empresas, etc.).

Obviamente, este método de innovación docente requiere de una especial atención por parte del profesor que se encarga de impartir la materia, pues debe ser bastante cuidadoso a la hora de seguir la metodología y el orden recogido en la propia guía docente de la asignatura.

Lo anterior, con el objetivo principal de captar la atención del alumnado, y conseguir trasladarles, desde los primeros años de carrera y estudio, que el Derecho no es solo una materia teórica, sino muy especialmente práctica.

REFERENCIAS

Monereo, J.L., Molina, C., Moreno, M.N., y Vila, F. (2020). *Manual de Derecho del Trabajo*. Granada: Comares.

Monereo, J.L., Molina, C., Quesada, R., y Maldonado, J.A. (2020). *Manual de Seguridad Social*. Madrid: Tecnos.

Monereo, J.L. (2020). *Manual de Derecho Administrativo Laboral*. Granada: Comares.

Página web oficial del Ministerio de Trabajo y Economía Social. Recuperado de: <https://www.mites.gob.es/>

Página web oficial del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Recuperado de: <https://www.inclusion.gob.es/>

Página web oficial de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social. Recuperado de: <https://www.mites.gob.es/itss/web/index.html>

Página web oficial del Servicio Público de Empleo Estatal. Recuperado de: <https://www.sepe.es/HomeSepe/>

Página web oficial del Instituto Nacional de la Seguridad Social. Recuperado de: <https://www.seg-social.es/wps/portal/wss/internet/Conocenos/QuienesSomos/29413>

Página web oficial de la Tesorería General de la Seguridad Social. Recuperado de: <https://www.seg-social.es/wps/portal/wss/internet/Conocenos/QuienesSomos/29408>

CAPÍTULO 17

COMUNICACIÓN Y PÓDCAST: HERRAMIENTA DOCENTE EN ENTORNOS FORMATIVOS ONLINE

NEREIDA CEA ESTERUELAS Y AÍDA MARÍA DE VICENTE DOMÍNGUEZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Debido al avance de las nuevas tecnologías, la educación integra nuevas aplicaciones, y herramientas que incorporan mejoras tanto en la docencia, como en el proceso de aprendizaje. En este trabajo se analiza las posibilidades que incorpora el uso del podcast con finalidad educativa, a partir de un análisis de la literatura académica.

Se puede definir el podcast como un formato para la distribución de contenido sonoro, al que se puede acceder de forma personalizada, mediante un uso a la carta, y de forma online. El podcast puede ser utilizado con finalidad educativa, aunque su uso ha sido mayormente empleado para usos relacionados con el ocio y los medios de comunicación. Pero este formato resulta también idóneo en distintos niveles formativos, por la facilidad de uso, tanto para docentes, como estudiantes. Asimismo, su resultado se muestra óptimo para entornos de aprendizaje interactivos.

Origen y desarrollo del podcast

El podcast tiene su origen y desarrollo en el contexto de los medios de comunicación y más especialmente, debido a su naturaleza sonora, se vincula a la oferta radiofónica. Su uso como herramienta docente ha tenido un menor desarrollo, hasta los últimos años, cuando ha experimentado un mayor crecimiento.

El formato podcast tiene su origen durante la primera década de este siglo. El formato podcast tiene un origen en la digitalización y en el modelo de distribución online. Adam Curry y Dave Winer, programador de software, unieron el estándar RSS (Really Simple Syndication) y los archivos MP3. Este proceso es clave para entender el reparto de audios entre distintos ordenadores y dispositivos móviles (Conde y Santamaría, 2012). Otra forma de describir qué es un podcast es como una secuencia de archivos digitales de contenido sonoro, habitualmente en formato MP3, y que se publican en Internet, permitiendo la suscripción, descarga y reproducción de los mismos cada vez que se produce una actualización (Fernández, 2021, p. 8).

El concepto de podcasting tiene varios orígenes. Procede de la unión del término inglés pod (cápsula) y casting, contracción de la palabra broadcasting, difusión en masa de contenidos (Moreno, 2017, p.337).

También se relaciona a la unión entre broadcasting e iPod, reproductor de música en formato MP3 de Apple (Fernández, 2021, p. 8). La compañía de la manzana fue muy relevante en la evolución del pódcast porque iTunes incluía una librería con miles de contenidos en los que los usuarios elegían y escuchaban sus favoritos (Conde y Santamaría, 2012).

La aparición del podcasting provocó la opción de consumir audio “de manera asincrónica” y que las emisoras convencionales ofrecieran contenido más allá del directo (Delgado, 2019, p. 84). La posibilidad de transferir un audio descargado a un reproductor digital era la gran diferencia de este nuevo formato (Gallego y Gallego, 2010, p. 184).

Aun así, fue un formato muy poco experimentado durante los inicios porque el dominio de la radio convencional (primordialmente en la frecuencia modulada), seguía imperando los datos de audiencia y producción de contenidos. En sus inicios, las radios convencionales no tenían en cuenta las posibilidades comunicativas del pódcast y solo utilizaban el formato para ser un mero reproductor de redifusiones de programas que ya habían sido emitidos previamente en antena. La radio en Internet empieza a popularizarse a mediados de los noventa, gracias al desarrollo del software que “permitía la retransmisión de sonido mediante tecnologías conocidas como streaming de audio” (Fernández, 2021, p. 10). En este sentido, la radio en Internet se considera antecesor del podcasting. Algunos autores, como Berry (2016) han realizado una revisión histórica de la evolución experimentada por los podcasts desde su origen. Se destacan también trabajos específicos que abordan y analizan el formato pódcast en el periodismo deportivo (Moraga, 2018; Romero, 2011). Asimismo, también distintos autores estudian el fenómeno del podcast circunscrito a determinados países, como España (Pérez y López, 2013), Estados Unidos (Park, 2017); e inclusive, su vinculación con la ficción televisiva (Olmedo-Salar y López-Villafranca, 2019).

La evolución de Internet y, sobre todo, la normalización del uso del smartphone ha hecho que el pódcast sea un formato de radio que cada vez es más consumido por la gente, preferentemente para la escucha de contenidos sonoros radiofónicos. Sin embargo, también ha experimentado un gran crecimiento contenidos didácticos, vinculados especialmente con el aprendizaje de idiomas o también áreas específicas, como la historia.

Un formato en auge

Como recalca el estudio realizado por YouGov para el Reuters Institute, España es el país de Europa que más pódcast consume y el quinto en el mundo. Además, esta nueva forma de consumir audio desde cualquier dispositivo que tenga conexión a Internet provoca que el pódcast se destine a ser “la radio del futuro”, ya que la

audiencia más joven se reúne en su mayoría bajo el paraguas de este formato radiofónico. La gran simplicidad de escuchar al mismo tiempo cualquier audio online, independientemente del lugar en el que esté el usuario es una característica muy importante para que los más jóvenes apuesten por esta forma de consumir audio.

Según un estudio realizado por IAB Spain en mayo de 2020, el 60% de los mayores de 16 años en España escuchó audio online en el mes de abril y el 80% de estos apostó por la escucha en diferido. Además, al no tener que estar mirando la pantalla de un smartphone o una tablet, el audio permite a los usuarios escucharlo en los momentos rutinarios del día: estando en casa, conduciendo, en el transporte público o haciendo ejercicio. También, se trata de un consumo muy joven, ya que según una encuesta de YouGov para el Reuters Institute en 2018, el porcentaje de oyentes de pódcast es mayor cuanto más joven es el usuario: entre jóvenes de 18 a 24 años, seis de cada diez escuchan algún pódcast. El estudio del Reuters Institute en 2018, coloca a España como el primer país de Europa en consumo de pódcast y el quinto del mundo, solo por detrás de países asiáticos como Corea del Sur o Taiwán.

Potencialidades del formato

La tecnología ha cambiado plenamente la forma de producir y distribuir audio, ya que estos están a la carta, en diversas plataformas, acompañadas de texto o elemento interactivos, pero en todo momento accesibles desde cualquier dispositivo conectado a Internet (Moreno, 2017, p. 347).

Entre las ventajas que sobresalen se destacan las posibilidades de personalización de la experiencia de consumo del usuario, la participación activa de los mismos y la mejora de los contenidos con el uso multimedia (Díaz-Rodrigo, 2021, p. 78).

El podcasting supone una redefinición del concepto de radio como medio efímero, lineal y fluido (Díaz-Rodrigo, 2021, p. 50) o al menos, que los contenidos informativos y de pura actualidad residan en la radio convencional y los formatos más reposados y de mayor profundidad vayan a formatos como el pódcast.

También en el ámbito de la educación ha experimentado un gran crecimiento su uso, debido a las posibilidades didácticas que ofrece para distribuir contenidos al estudiantado. Entre las potencialidades más destacables para su uso educativo se destaca que su consumo responde al modelo a la carta y, además, puede ser en movilidad gracias al uso de dispositivos y plataformas de escucha (Moreno, 2017). Asimismo, permite su almacenaje a modo de repositorio, lo que facilita la creación de bibliotecas de archivos sonoros. Diferentes estudios han analizado los aspectos motivacionales que encuentran los más jóvenes en el uso del formato pódcast.

Al respecto, McClung y Johnson (2010) detectaron que su uso genera un patrón de uso con un alto nivel de compromiso por parte de los oyentes, a lo que contribuye una periodicidad en la generación de estos contenidos sonoros. Asimismo, las posibilidades de personalización mediante uso a la carta (escucha en el dispositivo elegido por el usuario y con un consumo a la carta) es otro de los aspectos que más valoran los jóvenes, junto con su dimensión multitarea, gracias a la posibilidad de una escucha de esos contenidos simultánea a la realización de otras tareas (Perks y Turner, 2019).

MÉTODO

Este trabajo tiene como objetivo presentar una descripción de la investigación académica sobre el uso del pódcast en entornos formativos y de aprendizaje. El conocimiento de las características, tipologías, usos, casos de éxito y experiencias previas pueden ayudar a su incorporación como una herramienta o aplicación de aprendizaje dentro de las metodologías docentes.

El método empleado fue una definición del objeto de estudio y las preguntas de investigación. Se realizó una selección de la muestra, a partir de los artículos publicados en la colección de Web of Science. Para la selección de los resultados se realizó una búsqueda que incluyó los términos pódcast, junto con educación. A partir de ahí, se realizó un análisis bibliométrico a los registros y un análisis de contenido de los artículos.

Tabla 1. Número de artículos publicados por año

Años de publicación	Nº de trabajos	%
2005	6	0.503
2006	17	1.424
2007	32	2.680
2008	49	4.104
2009	87	7.286
2010	85	7.119
2011	82	6.868
2012	61	5.109
2013	89	7.454
2014	64	5.360
2015	74	6.198
2016	86	7.203
2017	110	9.213
2018	101	8.459
2019	133	11.139
2020	118	9.883

RESULTADOS

Fruto del análisis de la literatura académica se observa que el número total de trabajos que abordan el uso del pódcast en entornos educativos es de 213, según los trabajos de investigación recogidos en Wos. La producción académica a lo largo de los últimos años ha sido muy desigual, dado que se producen periodos en los que hay una mayor producción. A pesar de ello, la tendencia es un crecimiento general de la investigación sobre esta temática. Esto permite afirmar que se constata un interés por parte de la academia por conocer las posibilidades y experiencias de uso del formato pódcast en el mundo educativo, incluso de forma previa a su generalización por parte de los usuarios. De hecho, los años de mayor producción académica de trabajos sobre el pódcast y su uso educativo se produjo entre los años 2009 y 2011, periodo en el que su uso todavía se restringía a una minoría de usuarios.

De acuerdo a los datos bibliométricos que ofrece Wos, se observa que, entre los artículos con mayor impacto, el análisis de contenido muestra que se observa una gran variedad temática dentro de los trabajos que abordan el uso del pódcast en entornos educativos.

El artículo más citado es el de Boulos y Wheeler (2007), que se trata de una de las primeras investigaciones en las que, además del formato pódcast, se analiza su uso en la Educación Superior y además de forma conjunta con el uso de herramientas de trabajo colaborativas, tales como blogs y wikis.

Por su parte, Evans (2008) recoge los resultados de su estudio sobre la efectividad del aprendizaje en entornos de movilidad (m-learning) utilizando el pódcast. Su trabajo utiliza una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados confirman la efectividad del pódcast, en términos no solo de motivación, sino también de resultados.

El artículo de Kirkwood y Price (2014) ofrece una revisión crítica del papel de la tecnología al hilo del análisis de distintas intervenciones mediadas tecnológicamente, destacando el papel del uso del pódcast.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El uso del formato pódcast para la distribución de archivos sonoros ofrece grandes posibilidades para los contenidos educativos. Al respecto, se concluye que, tal y como recoge el estudio IAB Spain 2020, los lugares favoritos de escucha son durante las labores domésticas, en desplazamientos de transporte, haciendo ejercicio o navegando por Internet. Al fin y al cabo, consumen audio online porque el 66% de los usuarios pueden escucharlo cuándo y dónde quieren. Si ya se produjo el boom del consumo de vídeo bajo demanda con plataformas como Netflix, HBO O Amazon Prime, los niveles de audiencia, como el caso de Spotify, puede llevarnos a que el audio bajo

demanda empezará acercarse a niveles de uso del vídeo, como asegura el Instituto Reuters.

Por su parte, la revisión bibliográfica nos muestra, en primer lugar, el interés académico por este nuevo formato y todas las implicaciones de su uso, tanto desde el punto de vista social, como comunicativo.

Asimismo, fruto del estudio bibliométrico de las publicaciones sobre el uso del podcast en entornos formativos se concluye que hasta el momento se han publicado 312 artículos indizados en Wos, lo que muestra que se trata de un área de interés creciente, tal y como lo muestra la evolución en los últimos diez años. Del análisis de los artículos, se detecta que las líneas de investigación dentro de esta temática que generan un mayor interés responden a trabajos académicos que ofrecen aspectos descriptivos de las potencialidades del pódcast utilizado en entornos formativos. Sobresale un grupo de trabajos que, asimismo, analizan la implementación de prácticas docentes relacionadas con el pódcast. Por último, el tercer grupo de trabajos evalúan los resultados de su uso, en distintas áreas y niveles formativos, concluyendo la idoneidad del uso de este formato, dada su capacidad motivacional entre los alumnos jóvenes, debido a que aspectos como la interacción, las posibilidades de personalización en el uso a la carta y la naturaleza sonora, hace que conecte mejor con los hábitos de los más jóvenes, lo que muestra mejoras en los aspectos motivacionales entre el alumnado, con respecto a otros formatos de contenidos. Asimismo, los estudios recogidos en la literatura académica reflejan la conveniencia de su uso a modo de complemento de las estrategias docentes tradicionales.

REFERENCIAS

Bejarano, H.J.R. (2011). La digitalización de la radio deportiva. *Fonseca, Journal of Communication*, 3, 132-152.

Berry, R. (2016). Part of the establishment: Reflecting on 10 years of podcasting as an audio medium. *Convergence*, 22(6), 661-671. doi:10.1177/1354856516632105

Cazalla, L.M. (2017). Podium Podcast, cuando el podcasting tiene acento español. *Revista Prisma Social*, 18, 334-364.

Conde, M.J.G. y Santamaría, C.S. (2012). Los podcasting, distribuidores automatizados de contenidos sonoros. Orígenes, práctica y significado radiofónico. *TecCom Studies: Estudios de Tecnología y Comunicación*, 4, 416-424.

De-Lara-González, A. y Del-Campo-Cañizares, E. (2018). El podcast como medio de divulgación científica y su capacidad para conectar con la audiencia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 347-359. doi:10.14198/MEDCOM2018.9.1.15

Díaz-Rodrigo, P. (2021). *La influencia de Internet y sus extensiones en la radio tradicional. Los nuevos formatos radiofónicos nacidos en la era digital. La influencia de internet y sus extensiones en la radio tradicional. Los nuevos formatos radiofónicos nacidos en la era digital.* Recuperado de:

https://www.academia.edu/40678506/La_influencia_de_Internet_y_sus_extensiones_en_la_radio_tradicional_Los_nuevos_formatos_radio%C3%B3nicos_nacidos_en_la_era_digital

Fernández, A. (2021). *El podcast como medio de comunicación: Caracterización del podcast independiente y adopción por las cadenas de radio*. Recuperado de: <https://docplayer.es/2726631-El-podcast-como-medio-de-comunicacion-caracterizacion-del-podcast-independiente-y-adopcion-por-las-cadenas-de-radio.html>

Gallego, J.I. y Gallego, J.I. (2010). *Podcasting: Distribución de contenidos sonoros y nuevas formas de negocio en la empresa radiofónica española* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

McClung, S. y Johnson, K. (2010). Examining the Motives of Podcast Users. *Journal of Radio & Audio Media*, 17(1), 82-95. doi:10.1080/19376521003719391

Moraga, J.E. (2018). On ESPN Deportes: Latinos, Sport Media, and the Cultural Politics of Visibilities. *Journal of Sport and Social Issues*, 42(6), 470-497. doi:10.1177/0193723518797030

Olmedo-Salar, S. y López-Villafranca, P. (2019). Análisis comparativo de 'podcasts' y series televisivas de ficción. Estudio de casos en España y Estados Unidos. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 9(2), 183-213.

Park, C.S. (2017). Citizen News Podcasts and Journalistic Role Conceptions in the United States and South Korea. *Journalism Practice*, 11(9), 1158-1177. doi:10.1080/17512786.2016.1224682

Pérez, M.P. y López, A. (2013). Entre ondas y bits: El podcasting en las redes nacionales de radio españolas. *Comunicação Midiática*, 8(3).

Perks, L.G. y Turner, J.S. (2019). Podcasts and Productivity: A Qualitative Uses and Gratifications Study. *Mass Communication and Society*, 22(1), 96-116. doi:10.1080/15205436.2018.1490434

CAPÍTULO 18

LA SIMULACIÓN Y EL ROLE-PLAYING COMO HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

IGNACIO ÁLVAREZ ARCÁ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En el estudio del Derecho internacional público confluyen diversas dificultades para un alumnado que, habitualmente, no cuenta con las herramientas necesarias para afrontar por sí mismo la compleja tarea de comprender, en todas sus dimensiones, las particularidades de esta rama del Derecho. A este hecho hemos de sumar que el estudio de la disciplina, al menos en la Universidad de Málaga, tiene lugar en el comienzo de la andadura universitaria. Esto dificulta aún más la ruptura de los marcos conceptuales con los que el estudiantado acostumbra a desenvolverse, pues en la mayoría de las ocasiones los fundamentos generales de la disciplina jurídica no están lo suficientemente asentados como para inducir a una reflexión fructífera.

Esta situación deriva en dos cuestiones: la primera de ellas es la dificultad para comprender el funcionamiento de las relaciones que tienen lugar en el seno de la sociedad internacional y, con ello, de un marco normativo sustentado, en esencia, sobre el consentimiento, es decir, sobre la transacción y la autonomía de la voluntad; la segunda es la búsqueda de soluciones simples a situaciones complejas, fruto sin duda de la mencionada falta de comprensión. La superación de estos obstáculos constituye un reto para el docente que, habituado al estudio de la disciplina, no sólo ha de transmitir los fundamentos de la disciplina, sino que debe alcanzar el nivel de detalle suficiente para que el alumnado comprenda en todas sus dimensiones el Derecho internacional público.

Sin duda alguna, las explicaciones teóricas son esenciales para alcanzar el objetivo principal: transmitir las nociones básicas de la asignatura y que éstas reviertan en una mejora de la comprensión de la materia. No obstante, ni esto sucede en todas las ocasiones, ni tampoco debería ser el objetivo principal de la enseñanza universitaria, al menos tal y como la concebimos. El fin último de la universidad es formar a individuos críticos, capaces de comprender la complejidad de las relaciones que acontecen en la sociedad internacional para que puedan contribuir, de una forma u otra, en la mejora del ordenamiento jurídico internacional.

De esta manera, las metodologías de aprendizaje activo se presentan como una herramienta interesante desde el punto de vista intelectual y efectivas desde el teleológico para alcanzar los objetivos que acabamos de enumerar. En la experiencia

que exponemos, desarrollada durante la docencia de la asignatura de Derecho internacional público en un grupo del doble grado en ADE y Derecho. Aplicamos metodologías activas que demostraron ser efectivas para alcanzar los fines con los que habían sido planificadas. Con todo ello, en este trabajo exponemos cuáles fueron los motivos que nos empujaron a la introducción de estas metodologías en la programación docente; posteriormente desarrollamos cómo desarrollamos cada una de las actividades para, luego, exponer nuestras conclusiones –ya anticipamos que positivas– sobre los efectos de su introducción.

Estado de la cuestión/antecedentes

La experiencia que desarrollamos en este trabajo es el resultado de la introducción de metodologías activas de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre en el cual impartimos la asignatura de Derecho internacional público en el segundo curso del doble grado en ADE y Derecho. El grupo en el cual llevamos a cabo la experiencia contaba con, aproximadamente, cincuenta y cinco estudiantes que asistían regularmente a las clases teórico-prácticas. Eso sí, es oportuno señalar que algunas de las sesiones prácticas se llevaban a cabo en grupos reducidos; concretamente en dos, pues en esos supuestos se dividía el grupo por la mitad siguiendo criterios de orden alfabético.

Desde la doctrina son varias las voces, a las que no somos ajenos, que reclaman una aproximación diferente e innovadora a la enseñanza del Derecho internacional público. Algunas reclaman una aproximación teórica alternativa, que cuestione las corrientes de pensamiento predominantes y aporten al estudiantado un enfoque diferente en el abordaje de la disciplina (Simpson, 1999). No obstante, y sin querer restar valor a esta aproximación, entendemos que el estudiante de grado –también el docente en el marco temporal del cuatrimestre– carece del tiempo suficiente para profundizar en aproximaciones teóricas divergentes en el análisis de la materia. En su lugar, consideramos más interesante que ciertos conocimientos estructurales queden consolidados para que, a través de una aproximación práctica, sea el estudiantado el que llegue por sí mismo a conclusiones críticas, propias de un proceso de reflexión y profundización en la materia sólo posible a través de la aplicación de metodologías activas de la más diversa consideración. Y es en este punto donde queremos recalcar que los métodos elegibles son muchos y ninguno merece una consideración privilegiada respecto a otros, como bien muestran varios trabajos (Cattafi, 2018; Erkam, 2021), algunos de ellos centrados en nuestra disciplina (Roig-Vila, Antolí, Lledó, y Pellín, 2017; Sánchez, 2020).

En otro trabajo reciente (Álvarez-Arcá, 2020), tratamos las ventajas que podían conllevar la implantación de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria, esencialmente a través de la involucración del alumnado en el proceso de aprendizaje,

lo que acaba con su tradicional actitud pasiva (González, 2006, p. 123). Sin embargo, una de las mayores ventajas de la utilización de las metodologías activas de aprendizaje es el fomento de la autonomía del estudiantado, que se prepara de este modo para la práctica profesional que le espera una vez finalizada la etapa universitaria (Palma, 2019, p. 26). La existencia de las nuevas tecnologías facilita el recurso a metodologías activas. Ahora más que nunca, el alumnado tiene a su disposición una cantidad ingente de materiales visuales, de prensa y documentales que junto a los tradicionales recursos bibliográficos hacen que la comprensión de una materia y sus implicaciones prácticas puedan expandirse mucho más allá de lo que tradicionalmente era posible. En todo caso, ante la amplia variedad de opciones que se presentan para el profesorado, siempre es necesario realizar una labor de análisis previa a la elección de las metodologías activas que desean aplicarse para ver si se corresponden con los objetivos que buscan alcanzarse con su introducción. En nuestro caso utilizamos el recurso a la prensa para la introducción de la realidad internacional en la docencia, así como para vincular el aprendizaje teórico con su expresión práctica que después encontró acomodo en las prácticas de análisis de caso; el aprendizaje a través del cine; el role-playing y la simulación.

En el caso de la prensa, su utilización fue una constante a lo largo del cuatrimestre, tanto como una actividad voluntaria a desarrollar el estudiantado –que podía libremente comentar cualquier noticia de actualidad al comienzo de cada una de las sesiones– como para su posterior aplicación en los supuestos prácticos. Así, la actualidad internacional acababa constituyendo el objeto de las prácticas evaluables. El recurso a esta herramienta es útil desde una doble dimensión, pues tiene una primera fase de investigación autónoma por parte del estudiante que después ha de ser puesta en común con el resto del grupo, con lo que se aplican los conocimientos adquiridos con anterioridad en la asignatura (López, 2019, p. 32). Además, fomenta que el alumnado se implique de manera directa en el aprendizaje de la asignatura y deje de considerar la materia como un conjunto de conceptos abstractos para conocer su vertiente práctica. Ello también posibilita que se supere uno de los principales prejuicios con los que éstos suelen afrontar la asignatura: la aportación de soluciones sencillas a problemas complejos.

El recurso al cine, por el contrario, tuvo una naturaleza diametralmente opuesta, ya que fue utilizado en una sola ocasión. En aquella ocasión el grupo tuvo que visualizar la película “Argo” para analizar el asalto a la embajada estadounidense en Teherán desde un punto de vista jurídico. Algunos autores han destacado que el recurso a esta herramienta docente permite abordar una cuestión en la que se plantea la aplicación de una norma internacional a través de un medio con el que el estudiantado está familiarizado y que tiene un gran potencial educativo y formativo en tanto que éste ha de analizar el contenido de las normas internacionales (López y

Perea, 2014, pp. 2-3). En nuestra experiencia la visualización de la película se planteó como un mecanismo alternativo para abordar el estudio de la lección correspondiente a los privilegios e inmunidades del personal diplomático y la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas.

Por último, las otras herramientas para la aplicación de metodologías activas de aprendizaje que aplicamos en dicho cuatrimestre fueron el role-playing y la simulación. Pese a que sea habitual su confusión, entre ambas existen evidentes diferencias, por lo que su aplicación varía en función de los objetivos que se quieran obtener. Como sintetiza De la Fuente (2018, p. 9), basándose en los trabajos de Andreu, García, y Mollar (2005) (Labrador y Andreu, 2008), las principales divergencias entre ambos métodos son las siguientes:

Simulación: los alumnos son ellos mismos, han de ser provistos de mucha información previa, con suficiente antelación, y tiene un final abierto.

Role-playing: en él los alumnos asumen un papel determinado por el docente, poseen información dirigida –proporcionada de antemano y durante el desarrollo de la actividad práctica– y tiene un final incierto.

La decisión de aplicar estas metodologías docentes estuvo motivada por la insuficiencia que las clases teóricas y las prácticas tradicionales tenían para transmitir los conceptos clave de la asignatura. Con la única excepción de un grupo que no superaba al veinte por ciento del alumnado, el resto demostraba cierta reticencia a llevar un seguimiento regular del contenido de la asignatura. Ello se debía, a nuestro parecer, a la lejanía de la prueba de evaluación final y a la coexistencia de otras actividades prácticas de otras materias impartidas en el cuatrimestre. La necesidad de involucrar activamente al estudiantado y motivarlo para que tomaran una actitud activa en el aprendizaje nos condujo a la implementación de las herramientas que hemos descrito con anterioridad.

Objetivos

Las ventajas de la utilización de las metodologías activas de aprendizaje, especialmente el role-playing y la simulación en diversos ámbitos, que se extienden más allá de la docencia universitaria (López y Población, 2000), son muchas. Zumaquero (2018) las sintetiza y agrupa entre aquéllas genéricas y las específicas en el ámbito del Derecho. Entre las primeras incluye la involucración de los alumnos en el proceso de aprendizaje, su aproximación a un caso real y la reflexión sobre los contenidos y conceptos clave de la asignatura; respecto de las específicas incluye la mejora de la capacidad de análisis, argumentación y razonamiento jurídico. Además de lo anterior, en el supuesto específico del Derecho internacional público las actividades de role-playing y simulación permiten romper la barrera que separa la realidad internacional y el funcionamiento de los mecanismos e instituciones

internacionales de las concepciones construidas por el alumnado antes del estudio de la asignatura.

En consecuencia, los objetivos que pretendíamos alcanzar mediante la aplicación de estas metodologías activas fueron los siguientes:

Lograr motivar al alumnado e involucrarlo en el proceso de aprendizaje de la asignatura.

Mejorar la comprensión de los conceptos claves de la materia.

Romper con las barreras teóricas en la aplicación práctica de los conocimientos de los supuestos planteados en las sesiones prácticas.

Conseguir que el alumnado adoptara decisiones tras haber profundizado en el conocimiento de la asignatura.

MÉTODO

Para la aplicación de las metodologías de aprendizaje activo nos servimos de los modelos propuestos por varios autores en sus respectivos trabajos. A los ya mencionados mecanismos de utilización de la prensa con las noticias de actualidad internacional relevantes que habían de ser presentadas por el alumnado de forma voluntaria y que, posteriormente, podían ser objeto de análisis en las prácticas evaluables, adicionamos el aprendizaje a través del cine.

Esta fue la primera actividad planteada en el cuatrimestre. El grupo visualizó la película “Argo” tras una somera explicación de la lección relativa a las inmunidades de las misiones diplomáticas y la Convención de Viena sobre las relaciones diplomáticas. También se les recomendó la lectura del manual, así como de la jurisprudencia de la Corte Internacional de Justicia relacionada con el caso, para que tuvieran una herramienta de apoyo que facilitara la comprensión de la tarea exigida. En este caso, dicha tarea –individual– consistía en identificar los elementos de la película relacionados con la lección para, posteriormente, analizar la violación de obligaciones contenidas en instrumentos internacionales y sus posibles consecuencias. Para ello seguimos el método que aplicaríamos más tarde al role-playing y la simulación: una primera fase escrita, seguida de una oral en la que se permitía el debate, todo bajo la guía del docente (Fach y Rengel, 2014, p. 33).

En el caso del role-playing y la simulación, consideramos oportuno, debido al número de estudiantes que componían el grupo, dividir al estudiantado en grupos de su elección. La decisión de no proporcionar un listado con los componentes de los grupos fue adoptada a sabiendas de los problemas que se desarrollan en estas actividades y las diferencias que existen entre los grupos productivos y los disfuncionales (Barkley, Cross, y Howell, 2007, p. 30). Y si bien es cierto que la capacidad de elección del alumnado no es determinante, tras una consulta con el grupo –que prefirió organizarse por sí mismo en lugar de integrarse en grupos

elegidos por el profesor– decidimos darles la libertad para organizarse en equipos de cinco personas, para el role-playing y de dos personas –para la simulación–. Nuestro referente a la hora de organizar las actividades mencionadas fue el moot practice, cuyos buenos resultados respaldan su utilización en la enseñanza universitaria. Sin embargo, a diferencia de éstas, tanto la una como la otra se desarrollaron dentro del grupo. Pese a ello, los beneficios para estimular la actividad del alumnado, su motivación y la posibilidad de enseñarles a tratar los contenidos de la asignatura como algo dinámico y no sólo como comportamientos estancos (Consolo, 2015, p. 8) podían obtenerse de igual manera. En el caso del role-playing decidimos dividir al grupo en dos mitades, cada una representando a la asesoría jurídica internacional de un Estado, y, a su vez, a cada una de dichas mitades en grupos de cinco personas. A partir de un tweet del por entonces presidente de los Estados Unidos, Donald J. Trump, cada uno de los grupos, en función del Estado al que representarían, tenían que defender si podía o no entenderse dicha declaración a través de la red social como un acto unilateral generador de obligaciones. Las posiciones de cada uno de los grupos estaban predefinidas de antemano. Así, cada uno de ellos debía exponer por escrito cuáles eran los fundamentos que justificaban su postura, permitiéndoles o más bien conduciéndoles al estudio de la institución que habían de analizar y profundizando en los contenidos que habían sido desarrollados con anterioridad. Finalmente, en una sesión presencial debían debatir y defender sus posturas a través de los argumentos que estimaran oportunos. La oralidad exigía que los conocimientos estuvieran afianzados y las posturas bien motivadas.

La organización de la simulación fue diferente, pues tanto por la cantidad de trabajo exigida como por la complejidad de los dos casos planteados estimamos que era oportuno avanzar los contenidos con un mes de antelación. De esta manera, también proporcionamos un tiempo más que suficiente para que pudieran recurrir al docente con la antelación suficiente como para resolver cualquier cuestión que se pudiera plantear a lo largo del proceso. Para su organización nos basamos en el modelo de Naciones Unidas (Márquez, 2019, p. 271) con una triple finalidad: que el alumnado aprendiera el funcionamiento de los mecanismos de toma de decisiones y resolución de conflictos en las organizaciones internacionales, y más concretamente en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas; que éstos también comprendieran la complejidad de las situaciones susceptibles de poner en riesgo la paz y seguridad internacionales, lo que les exigía una tarea de investigación, estudio y análisis; y que contrastaran las posibles situaciones, siendo una decisión suya alcanzar o no un acuerdo en el seno de la reunión.

En este caso dividimos al grupo en dos mitades. Cada una de ellas participarían en una sesión de simulación del Consejo de Seguridad con un caso práctico diferente. El alumnado se dividió a su vez en parejas, representando a cada uno de los Estados

que en ese momento formaban parte del Consejo de Seguridad para analizar si la situación era susceptible de poner en riesgo la paz y seguridad internacionales y adoptar las medidas oportunas.

Con tres semanas de antelación a la celebración de la sesión invitamos al alumnado a crear cuentas en Twitter representando a sus respectivos Estados e interactuando. Con ello conseguimos que se creara un debate previo al inicio de la sesión de simulación, lo que hacía más sencillo conocer cada una de las posiciones (que el alumnado definía en este caso con total libertad siempre y cuando estuviera debidamente justificada), pero a su vez contribuía a que se involucraran en la actividad y esperaran con expectación el día de la simulación. La utilización de las redes sociales y cualquier otra herramienta con la que el estudiantado esté habituado a tratar se demostró una herramienta útil e interesante. Por lo que respecta al papel del docente, durante el desarrollo de la sesión fue completamente secundario, manteniéndose en un segundo plano, sin intervenir más allá de la solución de dudas concretas relativas a la forma y el procedimiento de la sesión.

RESULTADOS

Los resultados que extraemos de la aplicación de las metodologías activas de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre en el que impartimos la asignatura de Derecho internacional público varían en función de cada una de las actividades que se plantearon.

En el caso de la utilización de las noticias y el cine como herramientas de aprendizaje descubrimos que la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica era más efectiva que en aquellas situaciones en las que las prácticas eran escritas y con supuestos ficticios.

Por lo que respecta al role-playing, quedamos gratamente sorprendidos por la alta calidad tanto de las contribuciones escritas que elaboraron en la primera fase como por la calidad del debate que se llevó a cabo en la sesión presencial. El alto nivel de motivación tuvo su reflejo en un aumento del nivel de conocimiento del alumnado, pues en las preguntas del examen final correspondientes a dicha lección los resultados fueron muy positivos. En cuanto a los inconvenientes, encontramos tres: el primero es que en la sesión presencial no todos los miembros de los grupos pudieron expresarse, por lo que hubo que nombrar a un miembro portavoz; al mantenernos durante el desarrollo del debate en un segundo plano observamos cómo había grupos cuya participación era claramente superior al resto, lo que nos conduce a pensar que sería conveniente introducir un límite de tiempo total para las intervenciones de cada uno de ellos; por último, observamos que, al obligar a los grupos a ceñirse a la defensa de una postura concreta, la reflexión final se empobrecía. Tras la finalización de la sesión de debate preguntamos a los grupos si, con carácter personal, consideraban

que la postura que habían defendido a lo largo del debate era la correcta o no (habida cuenta de que se trataba de una actividad de argumentación jurídica en la que cabía considerar ambas posiciones). Hubo una respuesta unánime: ningún grupo cambió de posición.

El grado de participación en la simulación del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas fue similar. Sin embargo, al concederle al alumnado una libertad total en la configuración de sus respectivas posiciones comprendimos que los resultados eran mejores que en el role-playing. En primer lugar, porque las aproximaciones para la resolución del caso, además de más diversas, fueron más ingeniosas. Observamos un alto grado de participación en la actividad desarrollada en Twitter con carácter previo a la sesión de debate. Esto permitió mostrar las posiciones antes de la sesión y que los diferentes grupos negociaran entre ellos para conseguir apoyos de cara a la aprobación de las diferentes propuestas de resolución. También adquirimos consciencia de que la libertad de definición de la postura hace que el estudiantado se muestre más flexible a cambiar de postura, quizás también porque asume que alcanzar un acuerdo es necesario y, por tanto, muestra una mayor predisposición a transigir.

Tras la simulación solicitamos la retroalimentación del alumnado para corroborar que nuestras impresiones eran ciertas. De treinta y un estudiantes participantes en la encuesta, todos consideraron que el tiempo dado para la preparación fue adecuado y que la simulación les ayudó a profundizar en los contenidos de la materia. También destacaron que la utilización de las redes sociales fue una idea positiva que contribuyó a que, finalmente, la simulación fuera estimulante y motivadora, además de que, de una manera u otra, les había ayudado a ser conscientes de la complejidad inherente a la toma de decisiones en las instituciones internacionales. Finalmente, a excepción de una persona, el grupo consideró que la simulación le había ayudado a comprender mejor el contenido de la asignatura y le otorgaron de media una valoración de 8,95 sobre 10.

Por otro lado, en los comentarios libres que recibimos, el alumnado expresó que este tipo de actividades contribuye a afianzar el conocimiento y permitir que éste perdure en el tiempo. Consideraron que la actividad era diferente, didáctica e interesante y recomiendan su repetición en cursos posteriores. El único inconveniente destacable es que la simulación se desarrolló al final del cuatrimestre, cerca del periodo de exámenes, aunque reconocen que era el único momento en el cual tenían los conocimientos suficientes para llevarla a cabo

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De manera general, la puesta en práctica de las metodologías activas del aprendizaje en la enseñanza del Derecho internacional público reporta grandes beneficios para el alumnado. Permiten una mejora en la aproximación a la materia, reporta una comprensión de los problemas complejos inherentes a la dificultad que entraña el propio estudio de la materia –asociado a su naturaleza– y deriva en una mayor participación del estudiantado en las actividades prácticas propuestas, tanto dentro como fuera del aula.

Concretamente, la utilización de la simulación y el role-playing favorecen la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del cuatrimestre. Para su utilización como metodología de enseñanza recomendamos preparar la actividad con antelación suficiente y, en la medida de lo posible, coordinar las actividades con los docentes del resto de asignaturas del cuatrimestre para evitar una sobrecarga que produzca el efecto contrario de lo que se busca con este tipo de actividades. Por lo demás, como extraemos de la encuesta realizada por el estudiantado, es una herramienta útil para que afiancen los conocimientos teóricos en el tiempo.

En definitiva, concluimos que la utilización de las metodologías y herramientas expuestas favorece tanto el aprendizaje como la comprensión de la materia al combinar los enfoques teóricos y prácticos en una sola actividad. El alumnado se mostró participativo e interesado en el desarrollo de la actividad, con unos resultados más que positivos, tanto en la práctica como en la evaluación final escrita de la asignatura. Si bien es cierto que su preparación, tanto para el docente como para el alumnado, requiere de la dedicación una cantidad considerable de tiempo, los beneficios que reporta para el aprendizaje y el desarrollo de la asignatura nos hacen recomendarlas al considerarlas de gran utilidad práctica.

REFERENCIAS

- Álvarez-Arcá, I. (2020). COVID-19: El impulso definitivo hacia la universidad digitalizada. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, ... B.M. Tortosa (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 47-56). Dykinson.
- Andreu, M.Á., García, M., y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 11, 34-39.
- Barkley, E.F., Cross, K.P., y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata S.L.
- Cattafi, C. (2018). Teaching Methods in International Law. *Journal of International Education Research*, 14(2), 9-16.
- Consolo, A.N. (2015). El Arbitraje Comercial Internacional y los Moot Practice. Los métodos que se utilizan en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y Sociales. *Derecho y Ciencias Sociales*, 13, 3-12.

De la Fuente, A. (2018). *La simulación y el role-playing como metodologías activas en el aula de historia*. Recuperado de: https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5109/Fuente_Aguilera.pdf;jsessionid=722933EB8C4E80D839173C06D7A21B00?sequence=1

Erkam, I. (2021). *The Use of Metaphors, Simulations, and Games to Teach International Relations*. Recuperado de: <https://www.e-ir.info/2021/05/03/the-use-of-metaphors-simulations-and-games-to-teach-international-relations/>

Fach, K. y Rengel, A. (2014). El aprendizaje a través de la simulación en el moot practive: Una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 9, 23-48.

González, J.C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133.

Labrador, M.J. y Andreu, M.Á. (2008). *Metodologías activas*. Bilbao: UPV.

López, A.G. y Perea, J.A. (2014). *Cine y el derecho internacional, materiales de prácticas para la docencia*. Madrid: Universidad El Bosque, Universidad Complutense de Madrid.

López, E. y Población, P. (2000). *Introducción al role-playing pedagógico*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

López, R. (2019). El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 19, 25-38.

Márquez, F.D. (2019). Modelo de Naciones Unidas: Una herramienta constructivista. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 267-278.

Palma, J.M. (2019). Herramientas tecnológicas aplicadas al conocimiento y aplicación del derecho penal. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 20-27.

Roig-Vila, R., Antolí, J.M., Lledó, A., y Pellín, N. (2017). *Memòries del Programa de Xarxes- I3 CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016-2017*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante.

Sánchez, A. (2020). La enseñanza del Derecho a distancia: herramientas, modelos, retos y soluciones. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, ... B.M. Tortosa (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 155-162). Dykinson.

Simpson, G. (1999). On the Magic Mountain: Teaching Public International Law. *European Journal of International Law*, 1(10), 70-92.

Zumaquero, L. (2018). Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: Una experiencia en la titulación de grado en turismo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 18, 43-56.

CAPÍTULO 19

ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LOS VÍNCULOS Y LAS RELACIONES EN LA CONVIVENCIA DENTRO DE LOS EQUIPOS DEPORTIVOS

MARTA EULALIA BLANCO GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Este capítulo nace de la Tesis Doctoral “Deporte, cuerpo y género. Los equipos deportivos como espacios de vulnerabilidad”, en la que se realiza un amplio estudio del funcionamiento cotidiano de los equipos deportivos en claves sociológicas, atendiendo a sus formas de organización (estrictas jerarquizaciones y sistemas de obediencia) y cómo las intensidades emocionales, pero también sus idealizaciones, apoyadas en una potenciación de rasgos de género que influyen directamente en las relaciones de poder, dan pie a una vulnerabilidad en los intercambios que afecta de manera directa a las mujeres, todavía más a las deportistas jóvenes. Estos análisis concluyen en un estudio de las dinámicas sexoafectivas en los equipos deportivos, señalando espacios de especial vulnerabilidad en los que se dan muchas de sus relaciones y encuentros íntimos. Dicho esto, lo que pretende este capítulo es exponer una pequeña parte de esta investigación, con la intención de acercar la sociología de las emociones al contexto deportivo, especialmente a los equipos deportivos, y analizar los encuentros, los intercambios, y con ello las formas de exponer las emociones y sentimientos en estos equipos, teniendo en cuenta las corporalidades y las implicaciones de los cuerpos no sólo en su práctica, como también en estos intercambios e intensidad emocional.

MÉTODO

Antes de comenzar, es imprescindible aclarar que este capítulo recoge algunos de los resultados y discusiones de una investigación feminista enmarcada en la sociología del deporte y la sociología de las emociones, considerando elementos imprescindibles de cada una de las áreas y siempre bajo la responsabilidad de aportar miradas novedosas a un contexto de urgente investigación e intervención. Alejándonos de propuestas cuantitativas, se realiza una investigación basada principalmente en herramientas cualitativas que pretende hablar desde la piel, dando voz a los/as protagonistas del propio contexto deportivo, en concreto de equipos deportivos de disciplinas que implican contacto en su práctica. Las disciplinas escogidas han sido rugby, fútbol y baloncesto.

El objetivo principal de este capítulo es explorar las formas de expresión emocional en los equipos deportivos, analizando las afectividades, vínculos y relaciones que viajan de maneras específicas en estos espacios. La hipótesis principal es que en estos equipos se dan espacios de especial sensibilidad, con expresiones emocionales intensas que contribuyen a una construcción de vínculos característicos para sus integrantes. Todo ello, mediado por construcciones y tensiones del género y el poder, representándose de formas muy características en la organización de estos equipos deportivos.

La principal herramienta metodológica utilizada, además de revisiones bibliográficas, ha sido la entrevista en profundidad. Se han realizado un total de 30 entrevistas, 15 a deportistas y 15 a entrenadores/as. Para definir la muestra se han tenido en cuenta variables de: disciplina deportiva (fútbol, baloncesto y rugby), género (mujeres y hombres), edad (entre los 17 y los 32 en deportistas, y entre los 18 y los 40 años en el caso de entrenadores/as) y se ha controlado la clase social.

RESULTADOS

¿Por qué estudiar las emociones en los equipos deportivos?

El estudio de las emociones en el contexto deportivo es uno de los grandes retos para la sociología del deporte actual. Y es que, esta área de investigación, inmersa en el mundo académico español desde los años ochenta (García, Puig, y Lagardera, 1998), ha aumentado progresivamente su influencia, asegurando el reconocimiento del deporte como una parte integral de la sociedad y la cultura (McPherson, Curtis, y Loy, 1989), completamente dependiente del resto de entornos sociales (Bourdieu, 1993). Ahora bien, a pesar de contar cada vez con más peso en la academia, este estudio de las emociones resulta todavía algo desconocido para la propia sociología del deporte. Y es que, aunque ya fue Eliás (1986) quien señaló el deporte moderno como un contexto de especial expresión emocional, lo cierto es que no ha suscitado especial interés al margen de acercamientos cuantitativos centrados en resultados competitivos y sobre el rendimiento de deportistas.

Teniendo todo ello en cuenta, surge la urgencia de estudiar esos vínculos y relaciones que se dan en el contexto deportivo; todavía más, aquellos que surgen en estrecha convivencia y una especial sensibilidad en el día a día, como ocurre en los equipos deportivos. Esto, debido a varias razones: en primer lugar, los equipos deportivos, principalmente cuando se trata de competiciones oficiales, sean de mayor o menor ambición competitiva, suelen conformarse por un grupo de personas no escogido; es decir, un número determinado de deportistas que escogen el equipo y el club, pero no a cada uno de los miembros que lo conforman, ni mucho menos a todos/as sus compañeros/as. Esto tendrá gran importancia en el análisis de las expectativas y las exigencias emocionales en la convivencia del propio equipo. Por

otra parte, el hecho de que la práctica deportiva implique contacto corporal en su práctica nos hablará de diversas cuestiones, entre ellas, este capítulo destacará lo que hemos conceptualizado como un piel con piel; esto es, la intensidad emocional que se vive en la convivencia dentro de los equipos deportivos a través del contacto corporal y cómo esos placajes, empujones, bloqueos, pero también abrazos, choques de palmas y demás, hacen que los vínculos se consideren más intensos e incluso especiales en estos equipos deportivos. Los cuerpos contactarán y se comunicarán de formas poco comunes en otros espacios, más cercanas, más próximas, incluso más intensas y con menos restricciones; algo que hablará de cómo se expresan y se gestionan las emociones y los vínculos en estos equipos, de cómo se construyen las relaciones y la sensibilidad en la que se entienden sus miembros.

En resumen, el estudio de las emociones en el contexto deportivo se hace imprescindible por el papel que juegan estas sensibilidades, afectividades y vínculos en la práctica deportiva, mucho más cuando hablamos de equipos deportivos que implican contacto en su práctica. Además, se hace urgente proponer nuevas perspectivas en este ámbito, acercándonos al estudio de las emociones y el deporte al margen de resultados estrictamente competitivos o sobre el rendimiento deportivo, más bien hacia un conocimiento de la cotidianidad de los equipos deportivos y sus miembros, su convivencia y las tensiones que pueden encontrarse en ella.

Piel con piel: el deporte como experiencia social encarnada

Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas, le otorgan una ubicación en el cosmos, en la ecología de la comunidad humana. Este saber aplicado al cuerpo es, en primer término, cultural (Le Breton, 1995, p.13).

Para comprender esta propuesta es imprescindible entender los cuerpos desde su capacidad de agentes (Casado, 1999, p.82), escapando de sus consideraciones como simples objetos pasivos, reproductores de movimientos y técnicas y viajando con ellos como medios activos de interpretación de la realidad y actuación en el propio entorno (Sabido, 2010, p.11). Los cuerpos deportivos sienten, interpretan, intercambian, siempre en continuas tensiones con el entorno, experiencias intensas mediadas por el género y el poder en las que se reproducen formas concretas de ser y estar en el espacio (Romero, 2006). Por eso, si bien no puede decirse que los cuerpos no hayan sido atendidos desde la sociología del deporte, lo que sí es evidente es que la mayoría de las investigaciones que han querido destacar el cuerpo, así como aquellas que lo han dado por hecho, han hablado de este desde sus implicaciones biomecánicas,

orientadas a su rendimiento a través del análisis o la descripción de sus técnicas, como un pase, un tiro o la realización de un movimiento concreto.

Se dan por hecho los orígenes de los movimientos, tanto como la ocupación de los espacios y la propia domesticación a la que estos cuerpos son sometidos incluso mucho antes de iniciar la práctica deportiva (Foucault, 1997). Es más, estas domesticaciones conllevan connotaciones de género atribuidas a niñas y niños, mujeres y hombres que influyen en su práctica deportiva (Pfister, 2010), con técnicas sustentadas en capacidades tradicionalmente atribuidas según el género, como pueden ser la fuerza, la velocidad o incluso a la agilidad, capacidades masculinizadas que juegan un papel trascendental en la mayoría de estas disciplinas deportivas que implican contacto en su práctica (Díez, 1996).

A partir de aquí, en el inicio hacia la ruptura de estas limitaciones se encuentra el trabajo de Iris Marion Young (1980), "Throwing Like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality". En él, la autora discute acerca de cómo las técnicas de lanzamiento en el baseball y softball son diferentes en mujeres y hombres, pero no por sus capacidades físicas, sino porque los cuerpos femeninos comprenden diferentes formas de ocupar el espacio. Los movimientos y técnicas de las mujeres son más cerradas, implican menos movimiento corporal en su conjunto, mientras que los hombres implican más músculos, realizan movimientos más abiertos y, con ello, ocupan más espacio. Lo que se resuelve entonces es que no sólo las técnicas deportivas se reproducirán de maneras diferentes según el género, sino que existen de raíz formas diferentes de estar y ocupar el espacio según el género (Butler, 2005). Estas afirmaciones vislumbran una nueva mirada hacia los cuerpos deportivos, no como esos cuerpos que practican deporte, sino como aquellos que viven a través del deporte, se relacionan y conviven en este contexto. Hablar de los cuerpos deportivos introducirá estas implicaciones emocionales y aprendizajes sociales que se reproducen de manera característica en el deporte. Así que, la siguiente pregunta será: ¿por qué hablar de esta convivencia característica de los cuerpos deportivos y la intensidad de sus sensibilidades? Pues bien, retomando el contacto corporal que se da de manera característica en estas disciplinas deportivas, sujeto además a la liberación emocional propia del contexto deportivo que afirmaba Elias (1986), encontramos unas formas de expresión emocional características, pero además unas afectividades, vínculos y relaciones que se vuelven intensas para sus miembros:

No es que te pegues, pero la sensación de querer avanzar y que el otro equipo te echa para atrás, que no te deja entrar en su zona. Nos podemos juntar, unir fuerzas, empujar juntas... A lo mejor ese contacto hace más unión también. Lo que podemos sufrir en el campo, porque tampoco es que sufres, es parte del juego, placajes, caer al suelo, es algo que, durante el juego, salvo que sea un súper placaje, que te pasa una

vez cada diez partidos, no te das cuenta ni de que te estás cayendo, es parte del juego. Compartir vestuario, la tensión previa a un partido... Esos nervios te unen sin duda.

Jugadora 6. Rugby. 31 años.

Esta jugadora explica cómo existen prácticas propias del rugby que, basadas en ese contacto corporal, querer avanzar, empujar o placar, entre otras, mantienen una relación directa con la unión con sus compañeras. Desde aquí, las colectividades, el equipo, van a convertirse en lo más importante, creando un conjunto de expectativas e idealizando ciertos valores que se van a considerar imprescindibles para su éxito y en su propia cotidianidad (Bromberger, 1995), aunque en ocasiones lleguen incluso a invisibilizar ciertas necesidades personales. Esto va a ser la piel con piel al que nos referíamos desde el inicio, estas formas concretas de experimentar, compartir, crear vínculos y relaciones dentro de los equipos deportivos, colocando este contacto corporal en la base de la propia práctica, pero también de los valores que sustentan al equipo.

Sobre la exaltación de las colectividades en los equipos deportivos

Tener buena relación en un equipo, ayudar al otro, no pensar en ti, sino pensar en el equipo... Creo que es lo más importante para el éxito de un equipo.

Jugadora 3. Baloncesto. 24 años.

El equipo va a aparecer en todos los discursos, una y otra vez, el equipo en el camino, pero también en la meta, el éxito del equipo a través de una convivencia orientada siempre hacia este beneficio colectivo. Si el piel con piel nos demostraba que las relaciones se entenderían de manera especial en estos contactos corporales dentro de los equipos deportivos, viajando hacia unas experiencias intensas mediante las que comprendemos estas formas de interpretación y mediación de los cuerpos en el contexto, vamos a descubrir ahora cómo además se utiliza como sustento del propio equipo. Y es que, los equipos deportivos van a ser esos grupos de personas no elegidas en los que suelen darse formas de organización estrictamente jerárquicas. Todos los miembros de estos equipos, deportistas y cuerpo técnico, definen su organización con un claro reconocimiento de la autoridad y el poder del/a entrenador/a, correspondiendo a los/as deportistas la labor de obedecer y seguir las reglas pautadas por este/a entrenador/a. De esta forma, los equipos deportivos se convierten en espacios completamente atravesados por el poder y el género, conviviendo este reconocimiento explícito del poder del/a entrenador/a con una idealización indiscutible de su rol (Foucault, 1990; 1997; 1999) y una masculinización de las capacidades asociadas a este poder, autoridad, pero también éxito en sus funciones.

Desde aquí, se comprueba cómo conviven en el deporte determinadas prácticas amparadas en estas formas de organización que resultarían totalmente desproporcionadas en otros contextos y, sin embargo, aquí pasan desapercibidas.

Creo que el propio respeto que yo he tenido muchas veces por ser un chico, no es que me aproveche, pero tampoco voy a desaprovechar la ventaja que puedo tener por equipararme con una mujer. Por ejemplo, si yo pego una voz y eso me sirve para que se pongan firmes, no voy a desaprovecharlo; ojalá, algún día, una tía pegue una voz y se pongan firmes también. Creo que estamos cerca, pero no siempre pasa.

Entrenador 10. Baloncesto. 36 años.

Estas prácticas no son aprobadas por la propia organización jerárquica en la que se organizan desde el inicio estos equipos deportivos, sino porque se sustentan en esa idealización de los valores (Bromberger, 1995) y especial sensibilidad de la que habla desde el inicio el piel con piel. En vez de exponer la forma de organización jerárquica del equipo como tradición, desde las regulaciones que la perciben como la forma prácticamente indiscutible de organizarse, se intenta justificar como una demanda de los y las deportistas en sus propias necesidades emocionales. Por eso, tomando las emociones como centro en estas discusiones, lo interesante resulta comprobar cómo operan estas emociones en el contexto para hacer efectivamente válidas prácticas que en otros espacios no tendrían cabida, así como sustentar sistemas de los que terminan pareciendo responsables. Tal y como definía la Jugadora 3 (baloncesto, 24 años), el camino hacia la comprensión de todo ello pasa por entender que el equipo será el centro y lo importante en la convivencia será el beneficio del propio equipo, por encima del individual. En este caso, el equipo pasará a entenderse como un núcleo de deportistas totalmente homogéneo en el que todos/as deben ser iguales y no debe existir ningún tipo de diferencia entre ellos/as. ¿Qué pasará entonces con las necesidades individuales de cada deportista?

El tráfico de emociones: contradicciones y aparición de vínculos inseguros

El tráfico de emociones será una forma de entender estas expresiones emocionales, afectividades y vínculos en los equipos deportivos, la convivencia del grupo entendida desde el estudio de las emociones. En parte, será además el resultado de las contradicciones producidas entre las idealizaciones que se concretan en el piel con piel y las necesidades individuales que experimentará cualquier miembro del equipo, resultando especialmente conflictivo en el caso de los y las deportistas.

En este sentido, al volverse el equipo estrictamente homogéneo y sustentarse en idealizaciones las estrictas formas de organización, encontraremos una creciente fragilidad desde la raíz, desde sus formas de organización hasta las idealizaciones en las que pretenden sustentarse. Para clarificarlo, aparecerán unas “normas emocionales” y unas “normas de expresión emocional” que explicarán perfectamente estas contradicciones (Hoschild, 1975) y cuestionarán las regulaciones que hemos expuesto anteriormente. Las “normas emocionales” serán aquellas que los y las deportistas deben sentir en el equipo, la estricta homogeneidad con sus

compañeros/as, compañerismo y empatía, exaltación de las colectividades, etc. Al contrario, las “normas de expresión emocional” hablarán de las necesidades individuales de cada miembro, lo que de verdad sienten detrás de estas exigencias idealizadas, entre las que destacará la necesidad de sentirse reconocidos/as como miembros individuales, escapando de la estricta homogeneidad con sus compañeros/as. Ante la contradicción de ambas normas, la solución se encontrará en la interpelación por parte de un miembro del grupo con poder para reconocer a cada deportista de manera individual sin romper la armonía del núcleo. Es decir, una figura que mantenga la homogeneidad de deportistas intentando satisfacer al mismo tiempo sus necesidades individuales. ¿Quién será esta persona? El o la entrenadora, puesto que ha resultado ser quien mantiene el poder y reconocimiento de autoridad dentro del grupo. Ahora bien, si la cosa finalizara aquí parecería nuevamente resuelta, pero la realidad es que al ser este/a entrenador/a quien se encarga de interpelar a cada miembro de manera individual, aparece el riesgo de establecer vínculos inseguros en el grupo (Scheff, 1990) y esto no sólo atenúa la fragilidad, sino que además encuentra nuevas contradicciones a las idealizaciones de la convivencia en estos equipos y puede abrir grandes problemas en las relaciones sexoafectivas dentro de los mismos equipos.

Los vínculos serán seguros cuando los y las deportistas sean capaces de reconocerse dentro del grupo; sin embargo, cuando aquellas “normas emocionales” y “normas de expresión emocional” (Hoschild, 1975) se presenten completamente confrontadas, una de las primeras consecuencias será que los y las deportistas son incapaces de diferenciar el “yo” del “nosotros/as”. Es decir, serán más fuertes las idealizaciones del grupo, el miedo a contradecir valores tan arraigados como el compañerismo, la generosidad y la exaltación de las colectividades y no será posible diferenciar el “yo” entre todo ello. En este momento se buscará esa interpelación del/a entrenador/a, otorgándole, si cabe, mayor poder y depositando mayores idealizaciones en su figura. Es precisamente aquí donde comienzan a verse vulnerabilidades que afectan a los vínculos en los equipos deportivos, ante la imposibilidad de otorgar mayor poder a una figura para interpelar individualmente a cada miembro del grupo si no es reconocido por sus compañeros/as. Pero además, se esconden juegos todavía más perversos en estos vínculos inseguros; y es que, el otorgar mayor poder a la figura del entrenador, potencialmente masculinizada, conlleva otros análisis acerca del liderazgo y las formas de acercamiento y relación entre deportistas y entrenadores. Estas idealizaciones que se depositan ante una figura potencialmente masculinizada conllevan dificultades en el establecimiento de límites y la confusión de ciertas dinámicas en los equipos deportivos, especialmente con deportistas adolescentes y jóvenes. Analizar estas dinámicas entendiendo las fuertes contradicciones emocionales que se encuentran en la gestión y la propia

cotidianidad de los equipos deportivos será urgente para prevenir e intervenir en situaciones normalizadas que atentan contra la seguridad del contexto, principalmente de las mujeres jóvenes, desembocando en algunas ocasiones en situaciones de acoso y abuso sexual en los equipos deportivos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como se indicaba en la introducción, este capítulo presenta algunos de los análisis realizados en la Tesis Doctoral “Deporte, cuerpo y género. Los equipos deportivos como espacios de vulnerabilidad” (Universidad Complutense de Madrid), y, si bien ofrece un breve acercamiento sociológico al funcionamiento de los equipos deportivos, haciendo hincapié en las tensiones emocionales en su cotidianidad, no se introduce en los espacios de vulnerabilidad que pueden resultar de estas contradicciones.

Los equipos deportivos se organizan mediante jerarquías en las que se deposita prácticamente todo el poder, autoridad y capacidad de decisión en la figura del/a entrenador/a; todas las personas entrevistadas reconocen esta distribución y el deber de obediencia y respeto. Desde aquí, el estudio se abre en dos direcciones complementarias: en primer lugar, una pirámide inversa que se dibuja como resultado de las formas de organización jerárquica ofrece una representación de las relaciones atravesadas por el poder, sin embargo, es imprescindible incorporar el género. Será aquí cuando se demostrará cómo, siendo el deporte un espacio ciertamente masculinizado (Díez, 2006), encontramos una exaltación de las performatividades de género (Pfister, 2010) que nos llevan a entender los equipos deportivos como laboratorios de género (García, 2009).

Es decir, existirán regulaciones de género presentes de forma característica en el contexto deportivo que definirán las formas de ser y estar en los equipos, según los diferentes roles y la forma de encarnarlos (Butler, 2005). Los análisis conducen a una masculinización del rol de entrenador, no sólo en la encarnación del rol y la perturbadora influencia del liderazgo, como también en las demandas y expectativas por parte de los y las deportistas. Desde aquí, focalizando el estudio de las emociones, tal y como ha señalado este capítulo, se encuentran contradictorias idealizaciones que pretenden sustentar estas estrictas bases jerárquicas que resultan poco frecuentes en la actualidad. En numerosas ocasiones se darán dinámicas que resultarían desproporcionadas en otros contextos, como elevados tonos de voz e incluso insultos, que quedarán aquí justificados por estas estructuras jerárquicas, pero sobre todo por una idealización de ciertos valores ligados al éxito muy presentes en el contexto deportivo (Bromberger, 1995).

La aparición de las “normas emocionales” y las “normas de expresión emocional” expondrán la fragilidad que presentan estas idealizaciones en la práctica, puesto que

vulneran constantemente las necesidades individuales de cada miembro del grupo, especialmente de los y las deportistas al pretender su estricta homogeneidad y nulo reconocimiento e interpelación individual.

Con todo ello, los vínculos inseguros no sólo cierran estas contradicciones emocionales en las dinámicas ordinarias de los equipos deportivos, sino que sobretodo abren nuevas preguntas hacia posteriores análisis en torno a las dinámicas sexoafectivas en los equipos deportivos. Y es que, señaladas las fragilidades de sus bases, entendidas sus relaciones atravesadas por el poder y el género, ¿cómo serán entonces los acercamientos entre entrenadores/as y deportistas? ¿Cómo se gestionarán los límites en un entorno de tan alta sensibilidad emocional?

Estas preguntas se dirigirán hacia la vulnerabilidad normalizada de estos equipos deportivos, en un abismo en el que se han enmarcado numerosos estudios sobre el abuso y el acoso sexual sin entender antes qué es lo que está pasando y por qué resulta el contexto deportivo un espacio de especial vulnerabilidad ante estas agresiones y violencias (Toftegaard, 2001, p.165), bajo dinámicas y prácticas ordinarias normalizadas (Brackenridge, 2003, p.8; Toftegaard N, 2010). Finalmente, entender las emociones en los equipos deportivos resulta imprescindible para entender completamente su convivencia, sus dinámicas cotidianas e incluso sus rendimientos y resultados deportivos. Sobre todo, con la finalidad de ofrecer espacios seguros e inclusivos para todos/as.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En: J. Brohm, *Materiales de sociología del deporte*. La Piqueta.
- Brackenridge, C. (2003). Dangerous sports? Risk, responsibility and sex offending in sport. *Journal of Sexual Agression*, 9(1), 3-12
- Bromberger, C.H. (1995). *Le match de football*. Éditions de la Maison des Sciences de L'Homme.
- Butler, J. (2005). Regulaciones de género. *La ventana*, 23, 7-35. Traducción de Moisés Silva.
- Casado, E. (1999). A vueltas con el sujeto del feminismo. *Política y Sociedad*, 30, 73-91.
- Díez, C. (1996). Deporte y construcción de las relaciones de género. *Gazeta de Antropología*, 12(10).
- Díez, C. (2006). Juventud y deporte. Una propuesta de cambio en la organización tradicional de la actividad deportiva. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXII(2), 129-144.
- Elias, N. (1986). Deporte y violencia. En C. Wright et al. (ed), *Materiales de sociología crítica*. Madrid, España: Genealogía del poder.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros escritos afines*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva.

Foucault, M. (1999). *Diálogo sobre el poder*. En Foucault, M. *Estética, ética y hermenéutica*. Traducción de Ángel Gabilondo. Paidós.

García, A.A. (2009). *Modelos de identidad masculina: Representaciones y encarnaciones de la virilidad en España (1960-2000)*. Memoria de Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

García, M., Puig, N., y Lagardera, F. (1998). *Sociología del deporte*. Editorial, Ciencias Sociales. Alianza.

Hoschild, A.R. (1975). The sociology of feeling and emotion: Selected Possibilities. En M. Millman y R.M. Kanter, (ed), *Another voice. Feminist perspectives on social life and social science* (pp. 280-307). Nueva York: Anchor Books.

Le Breton, D. (1995). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Nueva Visión.

McPherson, B.D., Curtis, J.E., y Loy, J.W. (1989). *The social swignificance of sport*. Champaign, Human Kinetics Books.

Pfister, G. (2010). Women in sport - gender relations and future perspective. *Sport in Society*, 13(2), 234-248.

Romero, C. (2006). *Articulaciones identitarias: prácticas y representación de género y "raza"/ etnicidad en mujeres inmigrantes en el Barrio de Embajadores (Madrid)*. Memoria de Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Sabido, O. (2010). El "orden de la interacción" y el "orden de las disposiciones". Dos niveles analíticos para el abordaje del ámbito corpóreo-afectivo. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3, 6-17.

Scheff, T.J. (1990). *Microsociology. Discourse, emotion and social structure*. Chicago: The University of Chicago Press.

Toftgaard, J. (2001). The forbidden zone. Intimacy, sexual relations and misconduct in the relationship between coaches and athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 36(2), 165-182.

Toftgaard, J. (2010). Intimate relations and sexual abuse in Danish sport. In C. Brackenridge y D. Rhind, (ed), *Elite child athlete welfare: International perspectives* (pp. 93-100). London: Brunel University Press.

Young, I.M. (1980). Throwing Like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality. *Human Studies*, 3, 137-156.

CAPÍTULO 20

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA: EXPLORANDO LA NARRATIVA AUDIOVISUAL EN 360° PARA LA RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL DE ENTORNOS URBANOS DESAPARECIDOS

MARIO ALAGUERO RODRÍGUEZ, GONZALO ANDRÉS LÓPEZ, DAVID CHECA,
MARÍA CONSUELO SAIZ MANZANARES, Y CARLOS HUGO SORIA CÁCERES
Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

En este estudio se plantea la creación de un contenido inmersivo para la divulgación del patrimonio histórico, en el que se aplicarán las conclusiones extraídas de un análisis teórico basado en el estado de la cuestión de la narrativa audiovisual en experiencias inmersivas.

Buscando la estandarización de la narrativa audiovisual en 360°

La visualización de entornos inmersivos en 360° se ha ido consolidando como una herramienta emergente en el ámbito de las nuevas tecnologías del audiovisual, debido a la evolución tanto de hardware como de software, aunque aún se necesitan más investigaciones sobre cómo optimizar el uso de esta herramienta en la educación (Argyriou, Economou, y Bouki, 2020). Se entiende por entornos inmersivos 360° cualquier formato audiovisual en el que un espectador pueda contemplar un entorno completo a su alrededor a través de un dispositivo.

Dentro de entornos inmersivos 360° se pueden incluir diferentes formatos y modos de visualización: imágenes panorámicas interactivas, realidad virtual estática, realidad virtual móvil y realidad mixta.

Estos formatos tienen, en común, la sensación de inmersión y la presentación de un entorno completo alrededor de un usuario, por lo que comparten idiosincrasia en su narrativa audiovisual, sobre todo teniendo en cuenta la profunda diferencia formal con otros formatos audiovisuales convencionales (Ivkovic et al., 2018).

Las capacidades didácticas de las nuevas tecnologías de visualización 360° de contenidos audiovisuales han sido demostradas por varias investigaciones en los últimos años. Desde prácticamente el nacimiento de esta tecnología, los investigadores han buscado comprender cómo afecta al aprendizaje y se ha profundizado tanto sobre las ventajas como las desventajas de esta herramienta (Aylett, 1999). En la actualidad parece existir un consenso: la visualización 360° tiene

un amplio potencial didáctico (Checa y Bustillo, 2020) pero el debate académico sigue abierto en relación a la optimización de las ventajas de esta herramienta frente a otras.

En este estudio se plantea un estado de la cuestión sobre los contenidos audiovisuales 360° a partir del análisis de varias investigaciones previas, de las que se extraerá una serie de conclusiones comunes.

Estas conclusiones se aplicarán al desarrollo de un caso práctico: la reconstrucción virtual de la ciudad de Burgos en 1921, lo que servirá para demostrar si todas estas conclusiones extraídas a partir de trabajos de investigación previos son aplicables al desarrollo de un producto audiovisual real. Esto permitirá aportar conocimiento sobre la optimización de esta nueva herramienta para el aprendizaje sobre historia, ya que sus propias características son determinantes en este ámbito: los contenidos 360° permiten la inmersión de los espectadores en ubicaciones que han cambiado con el paso del tiempo o que, directamente, han desaparecido (Alaguero, Checa, y Bustillo, 2017).

Hasta la fecha varios han sido los estudios sobre la didáctica de sitios históricos y su visualización en realidad virtual (Kiourt, Koutsoudis, y Kalles, 2018), sobre espacios urbanos (Laurent, Hismans, y Natacha, 2018), y sobre modos de vida y etnografía (De Paolis, 2013). Los investigadores coinciden en afirmar que la visualización inmersiva mejora la didáctica del patrimonio, aumentando el aprendizaje de los espectadores, sobre todo en algunos aspectos concretos, relacionados con la visualización y la inmersión (Abidin, Suryani, y Sariyatun, 2020).

Los contenidos 360° presentan unas características específicas que condicionan el visionado de los usuarios: la sensación de inmersión, la aclimatación, la atención y la dirección de la mirada (Dooley, 2017). La característica de la inmersión en los contenidos 360° depende del formato de visualización, siendo mucho más intensa en la realidad virtual que en la visualización en otros soportes, como pantallas bidimensionales, pero es mucho mayor que con otros formatos audiovisuales convencionales.

Esta sensación de inmersión se ha definido como uno de los factores que más influyen en las capacidades didácticas de los contenidos 360° (Bustillo, Alaguero, Miguel, Saiz, y Iglesias, 2015) aunque aún se necesitan más investigaciones en este campo para consolidar el conocimiento sobre la creación de contenidos en entornos 360°.

Sobre la aclimatación: los formatos de visualización 360° requieren un mayor tiempo de aclimatación por parte de los usuarios, que necesitan concentrarse en el propio formato y lo que les rodea. Esto dificulta su capacidad de atención hacia otro tipo de información, como los textos o los sonidos. Esta circunstancia va teniendo menos repercusión ya que los usuarios están cada vez más habituados a la visualización de contenidos 360°, sobre todo desde la democratización de la

visualización de contenidos a través de navegadores de internet y la expansión de la realidad virtual (Checa y Bustillo, 2020).

En cuanto a la capacidad de atención y dirección de la mirada de los espectadores, los contenidos 360° se diferencian de la narrativa audiovisual convencional en un aspecto clave: los desarrolladores de contenidos tienen pocos recursos narrativos para captar y redirigir la mirada de los usuarios.

Los directores audiovisuales tienen la capacidad, en la narrativa audiovisual convencional, de elegir los tipos de encuadre, su duración y la estructura de un relato. La narrativa audiovisual ha evolucionado constantemente desde las primeras décadas del siglo XX, llegando a conformar un lenguaje muy sólido y transcultural, que permite una cierta libertad creativa en la modificación del significado de un relato audiovisual. El problema es que este lenguaje no puede aplicarse a un formato de visualización 360°, ya que son los espectadores quienes eligen hacia dónde fijan su mirada y durante cuánto tiempo, siendo complicado dirigir su atención a través de recursos audiovisuales (Aylett, 1999).

En este estudio también se utilizan metodologías de otra disciplina: la reconstrucción virtual del patrimonio urbano, en la que se unen el trabajo de historiadores, comunicadores, informáticos y artistas en proyectos de divulgación del patrimonio cultural. La reconstrucción virtual del patrimonio parte de la información arqueológica e histórica de un bien patrimonial y genera modelos tridimensionales que permiten mostrar una hipótesis visual de cómo era un entorno en otro momento histórico. Esta disciplina tiene impacto en el ámbito social, por su capacidad didáctica en el aprendizaje sobre historia y, también, académico, ya que refuerza los estudios historiográficos al aportar unas referencias visuales útiles para los investigadores. Los modelos 3D generados en esta disciplina son utilizables para su visualización en diferentes formatos, por lo que será muy útil utilizar un producto que permita comparar resultados en diferentes sistemas de visualización.

Descripción detallada del proyecto y de los objetivos que se pretenden conseguir

Este estudio pretende extraer las conclusiones de varios casos de estudio centrados en la narrativa en 360° para luego aplicarlos a la creación de un proyecto de divulgación que permita extraer resultados sobre estas conclusiones. El proyecto de divulgación generado es una reconstrucción virtual 360° de la ciudad de Burgos en 1921, en la que se mostrará una representación de cómo era la ciudad en tres escenas que mostrarán tanto aspectos morfológicos como etnográficos y sociales.

Este estudio se incorpora a las investigaciones que plantean un consenso sobre cómo optimizar la narrativa audiovisual en un entorno 360°, realizando un proyecto completo desde la perspectiva académica (Argyriou et al., 2020)

El interés de este estudio radica en optimizar el potencial didáctico de los contenidos inmersivos, pero aún falta concretar cuáles son los aspectos más positivos y negativos de esta herramienta frente a otras, sobre todo teniendo en cuenta que tras los últimos años de evolución de hardware y software los contenidos inmersivos son, cada vez, más asequibles y, por tanto, más eficientes (Adão et al., 2018). Esto implica que cada vez su uso en la educación va a ser mayor, por lo que, en este momento, la investigación sobre la narrativa en 360° es una necesidad inmediata.

METODOLOGÍA

El objetivo principal de este estudio requirió una metodología sólida que permitiese optimizar las ventajas y minimizar las desventajas de los contenidos audiovisuales inmersivos. Se siguió un proceso en tres partes: revisión de casos de estudio previos sobre la narrativa en entornos inmersivos, recopilación de conclusiones habituales en estos estudios y, por último, la creación de un contenido audiovisual basado en estas conclusiones.

Actualmente se han publicado varias revisiones del estado de la cuestión sobre la narrativa en entornos 360°, y los investigadores continúan buscando un consenso que defina la praxis definitiva en esta tecnología (Dooley, 2017). Aun así, parece que los estudios convergen en varias conclusiones, que se han agrupado en estos bloques:

Uso de la sensación de inmersión

La inmersión es la característica principal que diferencia este formato de visualización de cualquier otro. De este modo, en los formatos inmersivos, es recomendable aprovechar la sensación de inmersión y aplicar, en todos los casos posibles, cualquier estrategia que posibilite que los usuarios se sientan parte de un entorno (Abidin, Suryani, y Sariyatun, 2020).

Narrativa adaptada al tiempo y espacio del entorno inmersivo

La sensación de inmersión viene determinada por la narrativa y diseño de espacios de los contenidos inmersivos. Los usuarios requerirán un tiempo para adecuarse a este nuevo espacio y tendrán ritmos diferentes en la comprensión de la evolución del tiempo, por lo que los guiones de contenidos inmersivos deben planificar la cadencia en la transmisión de información y presentar, en la medida de lo posible, el espacio de una manera que facilite la comprensión espacial por parte de los usuarios (Cai, Ch'Ng, y Li, 2018).

Narrativa audiovisual condicionada por el comportamiento del usuario (dentro de la escena)

Las experiencias inmersivas son siempre interactivas, aunque estén limitadas a que el espectador solo tenga la capacidad de decidir hacia dónde quiere mirar.

La atención de los usuarios y el tiempo que dedican a observar cada elemento del espacio condicionan la narrativa y, por tanto, cada usuario creará una narrativa propia y única.

Teniendo en cuenta esto, en el desarrollo de un contenido inmersivo se debe tener en cuenta que los usuarios son los que van a definir su historia (Dooley, 2017). Esto genera una paradoja, ya que hay que buscar que los usuarios tengan la suficiente libertad como para que disfrute de las capacidades didácticas de la herramienta, pero garantizando que visualicen todo el contenido (Ivkovic et al., 2018).

Eliminación de encuadres

La narrativa audiovisual convencional se basa, fundamentalmente, en los tipos de encuadres y su duración para modificar el significado de un relato audiovisual. En la narrativa en entornos inmersivos no existe esta propiedad, ya que los encuadres son diseñados en tiempo real por cada usuario. El guion de la experiencia debe estar diseñado teniendo en cuenta que no se puede dirigir la narrativa a través de los encuadres, teniendo, como mucho, la capacidad de estimular la dirección de la atención de los usuarios hacia ciertos puntos en ciertos momentos.

Atraer y dirigir la atención de los usuarios

La atención de los usuarios puede ser condicionada desde el diseño de la experiencia inmersiva, pero en muchos casos será impredecible. Para solucionar este problema existen varias técnicas visuales y auditivas que, insertadas en el entorno virtual, guían la atención de los usuarios, aunque falta, aún, una estandarización de procesos para conseguir la máxima usabilidad de las experiencias para los usuarios (Checa y Bustillo 2020).

Reducción de la capacidad de concentración de los usuarios ante estímulos externos

La sensación de inmersión provoca que la atención de los usuarios esté concentrada en la exploración visual de su entorno virtual, por lo que suelen ser menos capaces de recibir información extradiegética, al contrario que frente a formatos de comunicación tradicionales, donde la cantidad de información que se puede obtener desde una narración es muy alta. Esto no es tanta consecuencia de la capacidad de atención de los usuarios sino, más bien, de la propia sensación de inmersión (Argyriou, Economou, y Bouki, 2020).

RESULTADOS

Para testear esta metodología se creó una experiencia inmersiva basada en estas conclusiones.

Se buscaba verificar si era posible realizar un producto que cumpliera todos estos requisitos, por lo que en lugar de analizar un producto ya existente se planteó el desarrollo completo de una experiencia inmersiva desde el propio ámbito académico.

De este modo, la experiencia vendría condicionada más por la idiosincrasia del propio formato que por los objetivos comunicativos del proyecto, pero se esperaba que los resultados de investigación, tanto de este estudio como de los futuros, sirviese para aportar conocimiento al ámbito de la narrativa audiovisual en 360°.

La experiencia inmersiva desarrollada para este proyecto fue una reconstrucción virtual de tres espacios urbanos de la ciudad de Burgos en 1921, en la que se pretendía mostrar cómo era la ciudad en el pasado aprovechando las ventajas de la visualización en 360°. Este proyecto fue llevado a cabo por el grupo de investigación en Comunicación Audiovisual y Patrimonio (CAYPAT) de la Universidad de Burgos, que recibió un encargo de la Fundación del VIII Centenario de la Catedral de Burgos para desarrollar una serie de iniciativas divulgativas sobre las celebraciones del VII Centenario de la Catedral, en 1921.

En esta experiencia, los usuarios utilizan sus dispositivos móviles para visualizar, a su alrededor, las tres escenas reconstruidas, en las que se muestran diferentes espacios de la ciudad, cada uno con sus particularidades. Estas experiencias fueron desarrolladas con una combinación de herramientas que permitiese un resultado fotorrealista: modelado 3D para los elementos urbanos que se habían modificado con el tiempo, grabaciones audiovisuales para los personajes y posproducción digital de vídeo para la composición final de los audiovisuales. Se utilizaron las siguientes estrategias para aplicar las conclusiones planteadas en la metodología de este estudio:

Maximizar la sensación de inmersión

Las tres escenas se generaron planteadas desde la ubicación del usuario y no al revés, como suele ser habitual en la comunicación audiovisual tradicional. Las tres escenas se desarrollan en espacios abiertos y los usuarios pueden mirar alrededor, encontrando a lo largo de todo el espacio elementos que puedan llamar su atención. De este modo, el espectador está en medio de la escena, lo que maximiza la inmersión ya que, mire donde mire, será capaz de encontrar algo que llame su atención, provocando que la exploración del entorno inmersivo sea intuitiva.

Habitualmente, en los productos 360° se intenta forzar una narrativa secuencial que se va desarrollando en todo el entorno intentando dirigir y focalizar la atención de los usuarios, lo cual no deja de ser una narrativa audiovisual convencional adaptada a este nuevo formato.

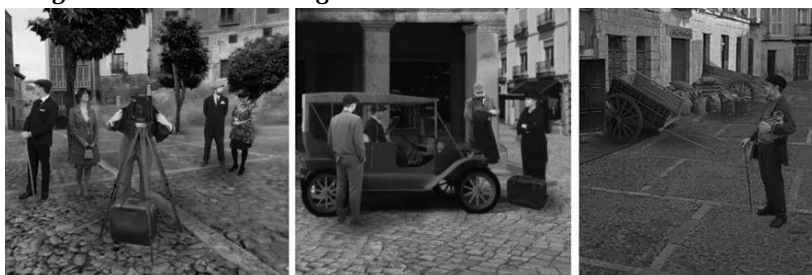
Pero en este caso, para maximizar la sensación de inmersión, se ha desarrollado un producto en el que en todo el escenario están ocurriendo eventos de manera simultánea

Microhistorias para el tiempo y el espacio en un entorno inmersivo

Teniendo en cuenta que los usuarios pasarían un tiempo de adaptación al nuevo espacio virtual y que el tiempo de la aplicación era limitado se decidió fragmentar la narrativa global de la escena. En lugar de plasmar un relato secuencial, en el que varios eventos fuesen evolucionando de manera ordenada, se decidió que cada punto de vista del usuario pudiese resumir una microhistoria en la que no había una estructura clásica de inicio, nudo y desenlace, sino que cada personaje está mostrando sus circunstancias, que habrían tenido un concatenante previo y que desembocarán en una resolución, aunque estas no se muestran en la escena.

Algunos ejemplos pueden ser: unas parejas esperando aburridas a sacarse una foto en la catedral, una familia que está preparando las maletas para subirse a un coche o un campesino al que han dejado plantado.

Figura 1. Selección de algunas microhistorias de las tres escenas



Este diseño también fortalece la sensación de inmersión, ya que la falta de secuenciación en los eventos hace que la atención del usuario no se dirija a diferentes elementos por estar condicionada sino, más bien, estimulada.

Los bucles narrativos para contrarrestar la impredecibilidad del comportamiento de los usuarios

Se evitó crear un relato en cada escena que pudiese verse desvirtuado por no contar con la atención puntual de los usuarios en algún momento, por lo que se diseñó una narrativa basada en bucles de actuación. Los personajes repiten un comportamiento relacionado con la microhistoria de la que son protagonistas durante unos segundos, en una cadencia justa para que en el tiempo de duración de la experiencia los usuarios tengan suficiente tiempo como para fijarse en todos los personajes.

Los bucles se realizaron por parte de los actores: repetían una acción de pocos segundos de duración varias veces, para evitar que se pudiese notar, en la experiencia, que los bucles se habían creado de manera artificial, lo que afectaría a la sensación de inmersión por no ser un comportamiento natural.

Con esta decisión se consiguió que los usuarios pudiesen ver el mismo relato en conjunto, aunque cada uno con un orden diferente.

Figura 2. Ejemplos de bucles en las acciones de los actores: una familia posa nerviosa ante una cámara, una comerciante carga sacos y remueve semillas, unos amigos discuten mientras uno de ellos lee el periódico



Distancia y reparto homogéneo de los personajes

Se buscó una solución para la falta de operatividad narrativa por la inexistencia de los encuadres en una experiencia 360° y que funcionase, además, para dirigir la atención de los usuarios. Se realizó una distribución homogénea de los personajes en un eje horizontal, con una distancia similar entre ellos que provocase que los usuarios fuesen contemplando la escena pasando de un grupo de personajes a otro.

De este modo se produce un cambio formal en la narrativa audiovisual: los usuarios podrán fijar su punto de vista en diferentes elementos, eligiendo cuánto tiempo dedican a cada uno de ellos, aunque no tengan, al menos en este caso, la capacidad de acercarse, alejarse, o reencuadrar la vista. Esta distribución se plantea como sustituto a cualquier otro sistema de usabilidad y navegación, que suelen ser utilizados en visualizaciones inmersivas, como flechas, infografías o animaciones.

De este modo los usuarios tienen libertad para focalizar su atención, pero se ha diseñado el espacio para que los usuarios tiendan a observar cada ángulo de la escena.

Figura 3. Visualización, señalada en rojo, de la ubicación de los personajes en la escena



El uso de la comunicación no verbal

Como está demostrado en los estudios mencionados en esta metodología, la capacidad de atención a la información extradiegética en las experiencias inmersivas es inferior a otros formatos audiovisuales. De este modo se ha diseñado una experiencia que no tenga contenido textual ni capas de información superpuesta al fondo. Se ha buscado crear escenarios congelados en el tiempo en el que los diferentes bucles vayan formando un relato a través de la selección y atención de los usuarios. Se ha intentado que toda la información proporcionada por los personajes sea transmitida a través de comunicación no verbal, a través de gestos, expresiones o el uso de objetos o elementos del escenario.

CONCLUSIONES

La narrativa audiovisual lleva décadas evolucionando, a partir de unos cánones prácticamente estandarizados a nivel global. La mayoría de formatos audiovisuales permiten adaptar esta narrativa ya consolidada, pero las características de las experiencias inmersivas hacen que tengan, necesariamente, un nuevo paradigma en cuanto a su narrativa audiovisual. En este estudio se han analizado varios casos de investigaciones sobre este aspecto, que parecen converger en unas conclusiones comunes que han sido aplicadas al desarrollo de un proyecto concreto desde el ámbito universitario.

Este proyecto ha podido plantear una narrativa especialmente diseñada para un entorno 360° y se ha demostrado que existen varias técnicas y recursos que permiten maximizar la sensación de inmersión de esta tecnología. La clave reside en comprender que la narrativa en 360° no puede ser heredera de la narrativa audiovisual tradicional, sino que estos formatos son tan diferentes que se requiere replantear la manera de creación de contenidos para maximizar su potencia didáctica. Las experiencias de visualización en 360° deben maximizar su capacidad de inmersión, y, para esto, es necesario dar libertad a los usuarios para contemplar toda la escena de una manera no secuenciada.

Obviamente esto reduce las posibilidades creativas para la creación de un relato, pero hay que tener en cuenta que cada formato tiene sus características especiales y, las experiencias inmersivas, no tienen por qué parecerse a los formatos que le preceden. En este caso se ha desarrollado un producto en el que no hay un relato secuenciado, sino que los usuarios podrán contemplar un entorno en el que constantemente están ocurriendo los mismos eventos en bucle, tratándose de una especie de instantánea de un momento temporal (en este caso, recreado digitalmente) que no narra un relato, sino que permite que los usuarios se sientan abstraídos e inmersos en otro lugar y en otra época.

Si las experiencias en 360° tienen la ventaja de la inmersión hay que fomentarla por encima del relato secuencial, ya que existen muchos otros formatos en los que se pueden transmitir de una manera ortodoxa y efectiva. Estamos ante un nuevo formato y, como tal, tenemos que entenderlo y utilizarlo

En cuanto a las futuras líneas de investigación relacionadas con este proyecto, se pretende obtener resultados a partir de mediciones del comportamiento de los usuarios. Estas mediciones se realizarán mostrando variaciones de este producto audiovisual a un grupo homogéneo de usuarios, extrayendo información sobre hacia dónde focalizan su atención a través de la tecnología de eye tracking y un cuestionario final que permita recopilar información sobre lo que recuerdan los usuarios de la experiencia.

REFERENCIAS

Abidin, R., Nunuk S., y Sariyatun. (2020). Students' Perceptions of 360 Degree Virtual Tour-Based Historical Learning About The Cultural Heritage Area of The Kapitan and Al-Munawar Villages in Palembang City. *International Journal of Social Sciences and Management*, 7(3), 105–12.

Adão, T., Pádua, L., Fonseca, M., Agrellos, L., Sousa, J.J., Magalhães, L., y Peres, E. (2018). A Rapid Prototyping Tool to Produce 360video-Based Immersive Experiences Enhanced with Virtual/Multimedia Elements. *Procedia Computer Science*, 138(November), 441–53.

Alaguero, M. y Checa, D. (2019). Optimización de proyectos de Realidad Virtual de bajo presupuesto en la didáctica del patrimonio. *Comunicación y Pedagogía*, 317-318.

Alaguero, M., Checa, D., y Bustillo, A. (2017). *Measuring the Impact of Low-Cost Short-Term Virtual Reality on the User Experience*. Verlag: Springer International Publishing

Argyriou, L., Economou, D., y Bouki, V. (2020). Design Methodology for 360° Immersive Video Applications: The Case Study of a Cultural Heritage Virtual Tour. *Personal and Ubiquitous Computing*.

Aylett, R. (1999). Narrative in Virtual Environments - Towards Emergent Narrative. *AAAI Fall Symposium on Narrative Intelligence*, 83–86.

Bustillo, A., Alaguero, M., Miguel, I., Saiz, J.M., y Iglesias, L.S. (2015). A Flexible Platform for the Creation of 3D Semi-Immersive Environments to Teach Cultural Heritage. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 2(4).

Cai, S., Ch'Ng, E., y Li, Y. (2018). A Comparison of the Capacities of VR and 360-Degree Video for Coordinating Memory in the Experience of Cultural Heritage. *Proceedings of the 2018 3rd Digital Heritage International Congress, Digital Heritage 2018-Held Jointly with the 2018 24th International Conference on Virtual Systems and Multimedia. VSMM, 2018*, 2018–21.

Checa, D. y Bustillo, A. (2020). A Review of Immersive Virtual Reality Serious Games to Enhance Learning and Training Content Courtesy of Springer Nature, Terms of Use Apply. Rights Reserved. Content Courtesy of Springer Nature, Terms of Use Apply. *Rights Reserved*, 5501–27.

De Paolis, L.T. (2013). Walking in a Virtual Town to Understand and Learning About the Life in the Middle Ages. *Proceedings of the 13th International Conference on Computational Science and Its Applications-Volume 1* (pp. 632–645). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Dooley, K. (2017). Storytelling with Virtual Reality in 360-Degrees: A New Screen Grammar. *Studies in Australasian Cinema*, 11(3), 161–71.

Gabellone, F. (2009). Ancient Contexts and Virtual Reality: From Reconstructive Study to the Construction of Knowledge Models. *Journal of Cultural Heritage*, 10(1), 112–17.

Ivkovic, I., Klisura, N., y Sljivo, S. (2018). Bridges of Sarajevo. In Central European seminar on computer graphics, (pp. 107–114). *Proceedings of CESCg 2018: The 22nd Central European Seminar on Computer Graphics* (non-peer-reviewed).

Kiourt, C., Koutsoudis, A., y Kalles, D. (2018). Enhanced Virtual Reality Experience in Personalised Virtual Museums. *International Journal of Computational Methods in Heritage Science (IJCMHS)*, 2(1), 23–39.

Laurent, D., Hismans, G., y Natacha, D. (2018). Exploring Cultural Heritage Using Virtual Reality. In M. Ioannides (Ed.), *Digital Cultural Heritage: Final Conference of the Marie Skłodowska-Curie Initial Training Network for Digital Cultural Heritage*, (pp. 289–303). Cham: Springer International Publishing.

Ren, W. (2019). *Evaluation of the Online Virtual Reality 360 ° World Cultural Heritage Tourism under the Charter on Interpretation and Presentation of Cultural Heritage during the Covid-2019 Outbreak*. Research Square.

Slator, B.M., Clark, J.T., Landrum, J., Bergstrom, A., Hawley, J., Johnston, E., y Fisher, S. (2001). Teaching with Immersive Virtual Archaeology. *Proceedings-7th International Conference on Virtual Systems and Multimedia, VSMM 2001*, 253–62.

CAPÍTULO 21

INFLUENCIA DEL ENTORNO VIRTUAL Y DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA SEGÚN LOS ALUMNOS DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA TERESA DEL OLMO IBÁÑEZ
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La cuestión del componente emocional dentro de la formación general del profesorado no es asunto que aparezca relevantemente en sus planes de estudio. No lo es en los grados de profesorado de Educación Primaria, ni, dentro de estos, tampoco en las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sin embargo, existe amplia bibliografía sobre la importancia de dicho componente desde múltiples perspectivas. Desde un punto de vista general, se ha considerado en cuanto a la predicción de la ansiedad y el estudio de la inteligencia emocional (Pulido-Acosta y Herrera-Calvero, 2017); asimismo, se ha evaluado su importancia como parte de un necesario cambio del paradigma educativo (Bisquerra y Hernández, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra-Alzina y Mateo-Andrés, 2019). Igualmente, hay algunos estudios que, si bien mantienen el punto de vista global, focalizan directamente en las etapas de Educación Infantil y Primaria (Cejudo, López, Rubio, y Latorre, 2015; López-Cassà, 2016; Ros-Morente, Filella-Guiu, Ribes-Castells, y Pérez-Escoda, 2017) o que contrastan los conceptos de 'inteligencia emocional' y 'competencia emocional' en el ámbito de la Educación Superior (Fragoso, 2015).

La situación a la que abocó la pandemia de COVID 19 durante los dos últimos cursos académicos ha evidenciado cómo se ve limitada la interactividad individual y grupal en los entornos virtuales. El contacto visual, entre profesor y alumnos y entre estos, desaparece en la mayoría de los casos, a veces simplemente porque algunas de las plataformas no lo permiten o porque los estudiantes tienden a no conectar la cámara. Y no solo el visual se ve afectado, sino que también el intercambio oral se restringe puesto que tampoco son propicios a utilizar el micrófono. Suelen optar por el mensaje escrito en el chat del aula virtual. Esto, además, tiene como consecuencia la no inmediatez de las respuestas en muchos casos ya que durante la presentación de contenidos no es posible ver los mensajes. Como se ha visto, los recursos tecnológicos han resultado suficientes para la continuidad de la actividad docente en situación no presencial, pero también muy condicionantes para su desarrollo óptimo. Tanto profesorado como alumnos han manifestado reiteradamente sus preferencias y la

necesidad de volver a las clases presenciales. El contacto directo se ha probado imprescindible en toda metodología docente.

La información gestual y corporal que los estudiantes proporcionan en su lenguaje no verbal espontáneo es insustituible para la actuación didáctica; y la información no verbal que el profesorado transmite, también lo es para los alumnos. Por otra parte, solo el mutuo conocimiento asegura una docencia personalizada acorde a los estilos de aprendizaje y rasgos tanto individuales como grupales. Si bien el entorno no presencial, como se ha visto, permite la actividad docente en cuanto al cumplimiento de los objetivos y obtención de los resultados didácticos, todos los valores añadidos que proporcionan la comunicación no verbal y el componente afectivo desaparecen cuando hay estudiantes a quienes el profesorado no ve, ni habla con ellos, durante el periodo de clases y, más, si tampoco pueden establecer contacto directo los propios alumnos entre sí.

Igualmente, en los casos en los que se produce el intercambio oral, este también se ve afectado por las limitaciones visuales ya que, con frecuencia, se interrumpe involuntariamente el turno de palabra. Otra de las paradojas que caracterizan esta situación comunicativa no presencial concierne a que la conciencia de simultaneidad propia del intercambio oral no desaparece, como se manifiesta en el uso del chat. Sin embargo, como ya se ha señalado, esa simultaneidad ya no se cumple puesto que la lectura de los mensajes suele ser posterior y las preguntas pierden su sentido cuando se responden fuera de contexto, pudiéndose dar el caso de que el propio emisor ni siquiera esté conectado en el momento de la réplica. Como se desprende de todo esto, la importancia del entorno docente y del elemento emocional requiere análisis y estudio ya que afecta a todos los factores de la didáctica. Y, especialmente, parece imprescindible en lo que respecta a la de la lengua y la literatura por su carácter transversal y global.

La investigación sobre la competencia emocional enfocada a la competencia docente en la didáctica de la Lengua y la Literatura ya se ha abordado en otros trabajos previos. En este punto, a partir de la situación de emergencia que se ha tenido que afrontar, ha parecido imprescindible considerar ambas en su relación con la docencia virtual y analizar cuál es la percepción que de esos tres elementos tienen los futuros maestros de Educación Primaria. Por la deriva social y, en general, de la educación serán profesionales que, junto con la multiculturalidad y el plurilingüismo, deberán otorgar espacio y consideración importantes a las cuestiones aquí tratadas.

En cuanto a la metodología aplicada en esta investigación, se ha considerado, primero, el estado de la cuestión para establecer las referencias de un marco teórico. Segundo, para el estudio cuantitativo, se elaboró una encuesta en formato de escala Likert en la que se organizaron las preguntas según categorías de contenido. Las

respuestas se ordenaron en una gradación del 1 al 4, correspondiendo a “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.

Los enunciados tienen en cuenta la especificidad emocional inherente a las materias de Lengua y de Literatura, ya que se trata de contenidos que se consideran componentes de la persona (del-Olmo-Ibáñez, 2019). La muestra recoge las respuestas de 116 alumnos del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante.

Los referentes considerados como base teórica para la investigación se han seleccionado progresando desde lo general de los estudios sobre la competencia emocional y docente hasta sus particularidades en relación con la materia y los entornos estudiados en este trabajo. Como base esencial, la perspectiva de la investigación se sitúa en un concepto humanista y personalista de la educación como principio fundamental (del-Olmo-Ibáñez, 2019; 2020a; 2020b) ya expuesto en todos los trabajos anteriores y que es compartido, además de los citados en esas publicaciones previas, con otros precedentes, por ejemplo, en la psicología humanista (Palomero-Fernández, 2009) que reivindica la urgencia de la instrucción de los docentes en materias de carácter personal.

Al principio de esta introducción se han citado algunos de los trabajos que se ocupan de la competencia emocional como base para un nuevo paradigma educativo en todos los niveles de formación. Para Álvarez-Bolaños (2018) y Bisquerra-Alzina y Mateo-Andrés (2019) es fundamental en la educación inicial del profesorado de cara a sus intervenciones docentes futuras. Torrijos, Martín, y Rodríguez (2018) amplían su importancia en el ámbito de la formación continua. Frente a todos estos, Pérez-Escoda, Berlanga-Silvente, y Alegre-Roselló (2019) dan cuenta, precisamente, de la escasa atención que se les presta en los planes de estudio oficiales de grado y postgrado.

Son muchos los estudios dirigidos a la Didáctica de la Lengua y la Literatura centrados tanto en las primeras como en las lenguas adicionales (Arnold, 2000; 2011; 2019a; 2019b; Cardoso y Falcão, 2020; del-Olmo-Ibáñez y Villarrubia-Zúñiga, 2021; Foncubierta y Fonseca, 2018; Fonseca-Mora, 2004; Gabarrón, 2019; Iglesias, 2016). También, en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y focalizando todos los niveles, Carrillo-García y Martínez-Ezquerro (2018) integran las aportaciones de la neurodidáctica para el objetivo de la competencia comunicativa y la construcción del pensamiento crítico, subrayando la importancia de formar en valores, del trabajo colaborativo, de las metodologías activas y de la atención a la individualidad.

Dirigido a la Educación Primaria, el trabajo de Ros-Morente et al. (2017) concluye en que la adecuada gestión de las emociones en el aula garantiza un mejor estado afectivo de los alumnos, del ambiente de la clase y de los resultados de la docencia.

Bisquerra-Alzina y Filella-Guiu (2018) también se ocupan específicamente de la etapa de Educación Primaria y ofrecen un balance del conocimiento sobre competencia emocional que tienen los alumnos del tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria, el cual constata su escasa familiaridad con la misma. Este estudio ha servido especialmente de contraste con los resultados de la investigación aquí presentada.

En cuanto a trabajos que aúnen de alguna manera las condiciones del entorno virtual y los factores motivacionales en relación con los futuros profesores de lengua, Banegas y Manzur (2014) realizan un estudio en la Patagonia Argentina, donde únicamente en esa modalidad docente se puede acceder a los estudios. En su investigación, la importancia de la motivación inicial en cuanto a los resultados previstos y del trabajo colaborativo se probaron fundamentales para la docencia no presencial. Huertas-Abril (2020) se centra en los estudiantes de magisterio de educación primaria de la Universidad de Córdoba, y Grau y Turula (2019) en estudiantes polacos y alemanes de profesorado de inglés como LE. Los dos estudios coinciden en la percepción positiva de los alumnos sobre la colaboración en el teletrabajo y sobre la influencia de las actitudes para el aprendizaje de las lenguas.

Son varias las hipótesis de partida en esta investigación centrada específicamente en los alumnos del tercer curso del Grado de Magisterio para Educación Primaria. Primero, que estos estudiantes, a través de la intervención pedagógica, pueden reconocer el vínculo emocional único que existe con las materias de Lengua y Literatura y valorar la influencia de los componentes afectivos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Segundo, que son conscientes de la importancia de la comunicación no verbal para el desarrollo de la competencia afectiva en el aula. En tercer lugar, que identifican perfectamente la influencia que el entorno virtual tiene en esos procesos y cómo condiciona los elementos que aquí se han analizado.

Los objetivos generales son: primero, establecer el grado de reconocimiento que los estudiantes de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Grado de Maestro en Educación Primaria (Universidad de Alicante) tienen en cuanto a la importancia de los factores afectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, segundo, cómo se ven determinados por las condiciones del entorno de docencia telemática. En cuanto a objetivos específicos, se pretende, en primer lugar, determinar su valoración de la intervención pedagógica para el establecimiento de una relación afectiva con las materias de Lengua y Literatura; segundo, la importancia que conceden a la competencia emocional en las actuaciones docentes; tercero, la influencia de la comunicación no verbal en el desarrollo de esa competencia; y, por último, concluir en cuanto al balance que hacen de la repercusión de las condiciones del entorno virtual en la enseñanza-aprendizaje.

MÉTODO

Contexto y participantes

El contexto de realización de la encuesta fue precisamente durante el curso académico 2020-2021 y en una situación de inmediatez en cuanto a la experiencia de docencia no presencial debida a las restricciones por la pandemia de COVID-19. En la encuesta participaron 116 estudiantes de la asignatura Didáctica de la Lengua y Literatura del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. El número de participación femenina ha sido de un 71,6% y la masculina un 28,4%, correspondiente a los porcentajes de género en el alumnado de esas asignaturas.

Instrumentos

En cuanto al instrumento para la investigación cuantitativa, como ya se ha dicho, la encuesta se elaboró de acuerdo a una escala Likert, graduada de 1 a 4 en correspondencia a las respuestas “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” respectivamente. Las preguntas se estructuraron organizadas en categorías y las que aquí se presentan son una parte puesto que estos resultados completan los analizados por Nicolás de Benito (2021). Las preguntas que se incluyen aquí forman parte de las categorías: “Repercusión de la intervención pedagógica en los vínculos emocionales con las asignaturas”, “Valoración de la competencia afectiva en los procesos de enseñanza/aprendizaje”, “Importancia de la comunicación no verbal para el desarrollo de la competencia afectiva” e “Influencia del entorno virtual en el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje”.

Procedimiento

En la primera fase de la investigación se definió el planteamiento humanista y personalista que continúa el adoptado ya en investigaciones previas. Teniendo esto en cuenta, se procedió a la búsqueda de la bibliografía relevante en las bases de datos de Web of Science, Scopus y el buscador Google Académico.

En la segunda fase se elaboró la encuesta y se solicitó su validación a expertos en la materia. Se requirió a los participantes que declararan su consentimiento voluntario a la utilización de los datos obtenidos, asegurando siempre su anonimato.

La tercera fase corresponde a la descripción y análisis de los resultados. Posteriormente, estos se han confrontado con los trabajos tomados como referencia y se ha confirmado las hipótesis de partida.

Finalmente, se ha procedido a la elaboración de las conclusiones.

RESULTADOS

Como se ha dicho, en la realización de la encuesta han participado 116 estudiantes de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante de los cuales 83 son mujeres y 33, hombres.

En las cuatro tablas que siguen, organizadas de acuerdo a las categorías antes enumeradas, quedan plasmados, en porcentajes, los resultados obtenidos de las respuestas proporcionadas por los participantes.

Tabla 1. Repercusión de la intervención pedagógica en los vínculos emocionales con las asignaturas

Ítems	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Mi actitud hacia las materias de Lengua y Literatura se ha visto modificada cuando he reflexionado sobre ellas como parte de mi desarrollo personal	2,6	14,7	55,2	27,6	100
A partir de la reflexión sobre la Lengua y la Literatura he pasado a considerarlas como parte de mi identidad	4,3	29,3	45,7	20,7	100
A partir de la reflexión sobre la Lengua y la Literatura como parte de la persona mi percepción de esas asignaturas ha modificado mi actitud como futuro docente	9	13,8	41,4	44,0	100

La Tabla 1 recoge los datos que proporcionan los estudiantes sobre cómo evalúan la influencia que ha tenido en ellos la intervención pedagógica de sus profesores en cuanto a la vinculación con las asignaturas de lengua y Literatura. Si bien en las dos primeras preguntas los porcentajes máximos no se dan en el “Muy de acuerdo” (27,6 y 20,7), sí que se concentran en ambas en el “De acuerdo” (55,2 y 45,7) y la suma de ambos (82,8 y 66,4) representa una diferencia considerable frente al desacuerdo (17,3 y 33,6). Sí que se puede destacar cómo declaran mayoritariamente (85,4) que la reflexión sobre las asignaturas como parte de su persona ha modificado positivamente su percepción de la materia en cuanto a su actitud como futuros docentes, siendo este el único caso en esta categoría en el que el “Muy de acuerdo” supera al “De acuerdo”.

La Tabla 2 muestra resultados muy rotundos en cuanto a la importancia que conceden los alumnos a la competencia afectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general. Llama la atención que, en las tres preguntas, nadie ha optado por el “Muy en desacuerdo” y que la suma de los porcentajes del “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” es muy alta: 98,3; 96,6 y 94, lo que hace prácticamente despreciables los de las respuestas que lo niegan.

Tabla 2. Valoración de la competencia afectiva en los procesos de enseñanza/aprendizaje

Ítems	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
La vinculación afectiva me parece importante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Lengua y de Literatura	0	1,7	50,9	47,4	100
La vinculación afectiva con la asignatura me parece importante para el desarrollo de la competencia docente en Lengua y Literatura	0	3,4	44,0	52,6	100
La vinculación afectiva con la asignatura me parece importante para la asimilación de los contenidos de Lengua y Literatura	0	6,0	43,1	50,9	100

Tabla 3. Importancia de la comunicación no verbal para el desarrollo de la competencia afectiva

Estudiantes	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
La comunicación no verbal es imprescindible para tender vínculos afectivos en la didáctica de las asignaturas de Lengua y Literatura	2,6	6,0	44,0	47,4	100
La comunicación no verbal es imprescindible en la actividad docente como fuente de información sobre las emociones del alumnado	0,9	3,4	31,9	63,8	100

En la Tabla 3, nuevamente, se ve que aumenta el porcentaje del “Muy de acuerdo”, que supera al “De acuerdo”, y que la suma de ambos vuelve a convertir en casi insignificantes las respuestas que niegan lo esencial de la comunicación no verbal para la creación de vínculos emocionales. En las dos preguntas, el acuerdo es mayoritario en cuanto a la necesidad de la comunicación no verbal para las competencias afectiva y docente.

Finalmente, las respuestas con las que los alumnos evalúan los condicionamientos que impone la docencia virtual demuestran, una vez más, su consciencia de las dificultades que este tipo de enseñanza conlleva para que puedan establecerse unos vínculos emocionales que, en sus respuestas previas, han declarado considerar necesarios o imprescindibles para el desarrollo de la competencia docente y de unos adecuados procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 4. Influencia del entorno virtual en el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje

Estudiantes	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
La modalidad no presencial de la docencia dificulta la vinculación emocional que se establece en el aula entre profesorado y alumnos y entre estos	2,6	9,5	27,6	60,3	100
La modalidad no presencial dificulta la vinculación emocional con las materias de Lengua y Literatura	4,3	11,2	32,8	51,7	100
La comunicación no verbal se ve afectada negativamente en la docencia no presencial	4,3	13,8	18,1	63,8	100
Las dificultades que la docencia virtual impone a la comunicación no verbal influyen en los aspectos emocionales de la enseñanza	2,6	10,3	37,9	49,1	100

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en la encuesta han permitido la confirmación de las hipótesis de partida de la investigación. Ha quedado demostrada la consideración, por parte de los estudiantes encuestados, de la importancia de los componentes afectivos en la docencia en general, como se ha probado en otros estudios previos (Álvarez-Bolaños, 2018; Bisquerra y Hernández, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra-Alzina y Mateo-Andrés, 2019; Cejudo et al., 2015; Fragoso, 2015; López-Cassà, 2016; Pulido-Acosta y Herrera-Calvero, 2017; Ros-Montero et al., 2017) y cómo se ven limitados cuando esta se produce en el entorno virtual.

Se ha visto también cómo la intervención pedagógica en el sentido de fomentar la creación de vínculos emocionales, no solo entre profesorado y alumnos (Arnold, 2000; 2011; 2019a; 2019b; Cardoso y Falcão, 2020; del-Olmo-Ibáñez y Villarrubia-Zúñiga, 2021; Foncubierta y Fonseca, 2018; Fonseca-Mora, 2004; Gabarrón, 2019; Iglesias, 2016), sino también con las materias de Lengua y Literatura, tiene efectos altamente positivos que ya se han visto en trabajos anteriores (del-Olmo-Ibáñez, 2019; 2020a; 2020b). Cabría, quizá, en este punto, dejar abierta la posibilidad de valorar qué entienden los participantes por dicha competencia a partir del estudio de Bisquerra-Alzina y Filella-Guiu (2018) de cuyos resultados se concluía un escaso conocimiento de la misma. De esta forma se podría contrastar si, en el trabajo aquí presentado, la familiaridad de los participantes con los conceptos es mayor. Esta duda también se sustenta en los resultados de Pérez-Escoda et al. (2019) sobre la ausencia de estos contenidos en los planes de estudio. Según este, es necesario pedir su revisión y actualización de cara a ese nuevo paradigma educativo que ya se viene reclamando para todos los ámbitos y niveles formativos.

En los datos de la presente investigación, los sujetos han mostrado ser perfectamente conscientes de la importancia que tiene el elemento emocional y de su influencia en todos los aspectos analizados en la encuesta.

La conclusión es clara en cuanto a la necesidad de revisión de los contenidos de los programas formativos del profesorado de todos los niveles. En estos, se debe incorporar elementos de afectividad y emocionales que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico; que conduzcan a valorar lo epistemológico, no solo cognitivamente sino acompañado de sentimientos positivos hacia el aprendizaje y hacia las materias; y que propicien la adquisición de competencias a través de una actuación docente de calidad, humanista y personalista. Como líneas de continuidad se proponen las investigaciones que conduzcan a la consecución de esos objetivos.

REFERENCIAS

Álvarez-Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Online Submission*, 22(1), 11-22.

Arnold, J. (2019a). The importance of affect in language learning. *Neofilolog*, 52, 11-14.

Arnold, J. (2019b). Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education. *English Language Teaching Journal*, 73(3), 359-362.

Banegas, D.L. y Manzur, G.I. (2014). Motivating factors in online language teacher education in southern Argentina. *Computers & Education*, 76, 131-142. doi: 10.1016/j.compedu.2014.03.014.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2822

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra-Alzina, R. y Filella-Guiu, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. doi: 10.6018/reifop.21.1.298421

Bisquerra-Alzina, R. y Mateo-Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.

Cardoso, N. y Falcão, M.V. (2020). Arte y afectividad en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Eletrônica do GEPPELE*, 1(8), 1-18.

Carrillo-García, M.E., y Martínez-Ezquerro, A. (2018). Neurodidáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 149-164.

Cejudo, J., López, M.L., Rubio, M.J., y Latorre, J.M. (2015). Formación en Educación Emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.

Del-Olmo-Ibáñez, M.T. (2019). La lengua y la literatura, componentes de la persona. Una reflexión para su didáctica. En M. Geat y V.A. Piccione (Eds.), *Infanzia, arti, lavoro: Confluenze educative* (pp. 97-105). RomaTres-Press.

Del-Olmo-Ibáñez, M.T. (2020a). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En M.C. Pérez (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1159-1168). Dykinson.

Del-Olmo-Ibáñez, M.T. (2020b). La competencia afectiva en la Didáctica de la Lengua y la Literatura en diversos entornos educativos. En M.M. Molero-Jurado, Á. Martos-Martínez, A.B. Barragán-Martín, M.M. Simón-Márquez, M. Sisto, R.M. del Pino-Salvador, ... M.C. Pérez-Fuentes (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 393-401). Dykinson.

Del-Olmo-Ibáñez, M.T. y Villarrubia-Zúñiga, M. (2021). *La presencia del componente emocional en el MCER y en el Plan curricular del Instituto Cervantes*. Dykinson.

Foncubierta, J.M. y Fonseca, M.C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42.

Fonseca-Mora, M.C. (2004). *El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio de Publicaciones UCAM.

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

Gabarrón, A. (2019). La enseñanza de lenguas extranjeras y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Reflexiones sobre la importancia de la emoción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Magister*, 31(2), 19-24.

Grau, M.K. y Turula, A (2019). Experiential learning of telecollaborative competences in pre-service teacher education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 98-115.

Huertas-Abril, C.A. (2020). Telecollaboration in emergency remote language learning and teaching. *Proceedings of the International Conference on e-Learning, ICEL*, 87-91.

Iglesias, I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensis*, 43(3), 67-83.

López-Cassà, È. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad de San Jorge.

Palomero-Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.

Pérez-Escoda, N., Berlanga-Silvente, V., y Alegre-Roselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. doi: 10.13042/Bordon.2019.64128

Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2017). Predictores de la ansiedad y la inteligencia emocional en la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 35(1), 63-71.

Ros-Morente, A., Filella-Guiu, G., Ribes-Castells, R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.

Torrijos, P., Martín, J.F., y Rodríguez, M.J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.

Nicolas de Benito, E. (2021). El componente emocional en la enseñanza de la Lengua y la Literatura según los estudiantes de magisterio de Educación Primaria y su relación con el entorno virtual. En *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente*, Dykinson, pp. 415-423.

CAPÍTULO 22

NUEVAS FORMAS DE E-LEARNING: ¿E-REVOLUCIÓN DEL LADO DE LA OFERTA?

ANA BELÉN ALONSO CONDE, JAVIER ROJO SUÁREZ,
Y JOSÉ ÁNGEL ZÚÑIGA VICENTE
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se viene hablando e investigando cómo la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aumenta el nivel de la formación y las implicaciones en los resultados académicos en las escuelas y Universidades. López-Pérez, Pérez-López, y Rodríguez-Ariza (2011, 2013) analizan como el uso de la enseñanza semipresencial (blended learning) tiene un efecto positivo en la reducción de las tasas de abandono y en la mejora de las notas de los exámenes en la educación superior en España. Beastall (2006) investiga los efectos de la introducción de las TIC en profesores y estudiantes en UK y encuentra que este desarrollo no se ha complementado de igual forma en los mismos, de forma que los esfuerzos del gobierno por la introducción de las TIC en los planes de estudio pueden haber servido simplemente para reforzar la brecha digital generacional. Es decir, que el deseo de motivar al alumnado podía haber alienado a los profesores, con lo que los gobiernos deberían entonces facilitar la aplicación de estrategias y la provisión de fondos para solucionar las lagunas en el desarrollo profesional de los profesores en su comprensión pedagógica de las TIC y la implementación de las mismas en las aulas. Desde los años 2000 esta brecha se ha ido estrechando, pero al mismo tiempo también han surgido nuevas formas de innovación docente en el área del e-learning que hacen que el profesorado siga necesitando el apoyo de recursos para su formación y la aplicabilidad de las nuevas funcionalidades. El-Hussein y Cronje (2010) examinan la movilidad y el dinamismo de los procesos de aprendizaje y el flujo de información a través del mobile learning. Aldrich (2003) propone transformar el aprendizaje electrónico en un aprendizaje eficaz a través del gran potencial de los simuladores, explicando cómo reutilizar los contenidos, aprovechar la tecnología del mundo de los juegos de ordenador e integrar ambos en opciones de aprendizaje más amplias. Lin, Ganapathy, y Kaur (2018) inciden en los aspectos motivacionales de la gamificación en los estudiantes.

En 2020, la pandemia del COVID ha acelerado la implementación del e-learning de manera forzosa y rápida en todos los niveles educativos. Como señalan Al-araibi, Mahrin, y Yusoff (2019) el éxito de la implantación del e-learning depende de la

preparación de la institución para poder poner en marcha este sistema porque, sin una preparación adecuada, el proyecto probablemente fracasará.

El aspecto tecnológico desempeña un papel importante en la implantación de un sistema de e-learning eficaz y eficiente.

El e-learning experimenta una revolución tanto en su implementación como en los nuevos desarrollos y aplicabilidades, no solo en las escuelas y Universidades sino también en la formación en otras áreas como son las asociadas a la gestión de los recursos humanos en las empresas. En la actualidad se produce una disrupción muy fuerte en el sector e-learning, tanto por el lado de la demanda como por el lado de la oferta. Se abren así nuevos horizontes en la formación vía e-learning que vamos a denominar en este estudio e-revolución, partiendo del término utilizado por Cordie y Lin (2018) para referirse a los cambios introducidos por los formadores que hacen uso de la tecnología en la potenciación de un aprendizaje transformador o e-leaders.

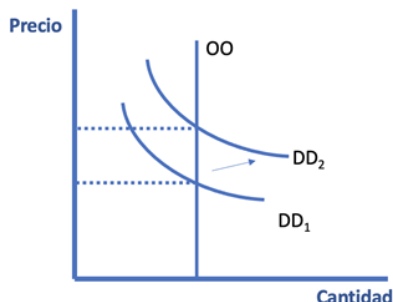
La contribución de este estudio es analizar, por un lado, los factores determinantes del incremento de la demanda de e-learning, que en la actualidad se traducen en un incremento notable de proveedores de formación en este entorno. Por otro lado, analizar las características y los factores condicionantes del éxito de las estrategias de oferta desarrolladas en este contexto. El panorama mostrado con los potenciales proveedores de este tipo de formación permite tener una visión de conjunto, para así extraer conclusiones que puedan orientar sobre los retos del aprendizaje e-learning. Todo ello muestra un amplio abanico de posibilidades en lo que será el e-learning en un futuro próximo y a medio plazo, lo cual es objeto de discusión en los siguientes apartados.

OFERTA Y DEMANDA DEL ENTORNO E-LEARNING EN EL CONTEXTO ACTUAL

El e-learning está experimentando una fuerte revolución y no solo es debida a la pandemia por el COVID-19. Por el lado de la demanda, aspectos como la globalización, el aumento de la esperanza de vida, el cambio tecnológico, así como el fuerte crecimiento en países emergentes hacen que exista una presión al alza en la demanda por el entorno e-learning. Este entorno proporciona una mayor flexibilidad y accesibilidad a centros de formación lejanos sin el coste por el desplazamiento ni el tiempo empleado para acudir presencialmente a dichos centros. Asimismo, las nuevas generaciones tienen unas habilidades tecnológicas precozmente adquiridas y un componente motivacional mayor con respecto a todo el entorno e-learning. Yawson y Yamoah (2020) estudian las diferencias en dicho componente motivacional entre las generaciones X, Y y Z. En lo referido a las implicaciones de este exceso de demanda sobre el coste del e-learning, cabe señalar que si la curva de oferta de este tipo de formación fuese completamente inelástica (denotada como OO en la figura 1), este

aumento de la demanda (denotada como DD) conllevaría un aumento en el precio de la formación on-line, como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Aumento en el precio por aumento de demanda y oferta inelástica

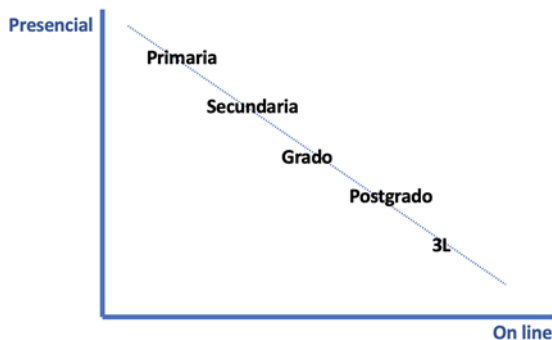


No obstante, las nuevas tecnologías fomentan una mayor internacionalización y desregulación de la enseñanza superior. Las universidades se están adaptando a este nuevo entorno de forma que muchas de ellas cuentan ya con Grados que se imparten totalmente a través del entorno on-line y están aumentando la gama de programas a precios atractivos. Universidades como la Universidad Rey Juan Carlos en España, además de las titulaciones presenciales, cuenta ya con 9 Grados impartidos online. Asimismo, universidades como la de Harvard o Wharton incorporan también elementos online. Muchos alumnos de países emergentes están dispuestos a pagar por la formación en centros de prestigio a través del sistema online. El aumento de la demanda de este tipo de formación hace que las Universidades tengan que generar contenido, pero ya no sólo para estudiantes universitarios como público objetivo, sino también formación más básica para alumnos de bachillerato. Por otro lado, el aumento de la esperanza de vida, anteriormente señalado, así como los importantes cambios tecnológicos que se dan en la actualidad hacen que el llamado Long Life Learning (3L) se convierta en una gran oportunidad y se abran así nuevos horizontes.

En lo relativo a la formación de adultos, la más que frecuente necesidad por compaginar la actividad profesional con la obligada formación conducente a la actualización de conocimientos y la potenciación de habilidades en un contexto que, como el presente, viene caracterizado por un marcado carácter dinámico y cambiante, convierte a la formación online en una herramienta de inestimable ayuda en la cobertura de las necesidades formativas de este colectivo. En el extremo opuesto se encontraría la educación infantil que debe tener un carácter presencial que les permita desde pequeños desarrollar habilidades sociales. Este aspecto no es tan prioritario para profesionales que vuelven a las aulas para la formación continua y el desarrollo de las destrezas que serán requeridas en los trabajos del futuro. La figura

2 muestra los segmentos que, por sus particularidades, son más proclives al formato presencial o al online.

Figura 2. Uso del e-learning en función del nivel de educación



Todo lo señalado anteriormente hace sumamente atractivo el e-learning de forma que los proveedores de formación en este entorno están aumentando considerablemente. Así, nuevos centros de enseñanza superior se están creando en el mundo virtual y al mismo tiempo, otros entes procedentes del mundo no académico están entrando en el sector de la educación. Ejemplos los encontramos en plataformas audiovisuales de reproducción de contenidos online que, como Netflix, están valorando ofrecer contenidos educativos, de forma que al producto tradicional por ellos ofertado se les unirán otros contenidos puramente formativos por el mismo precio. También hay muchos programas impartidos por empresas como Google, Amazon, IBM, VISA o Facebook, que incluso colaboran con universidades como el MIT o Harvard, para producir programas de desarrollo de habilidades para lifelong learners y que utilizan además para formar a sus propios empleados. Otro ejemplo significativo se encuentra en la empresa de recursos humanos Accenture, que ha creado Accenture Academy y que ofrece a las empresas cursos de formación profesional, capacitación, desarrollo de nuevas habilidades, etc. en la plataforma online. Otros ejemplos son:

GoodHabit

Multinacional holandesa que ya está presente en 10 países europeos, entre ellos España. Ofrece formación online corporativa a las empresas bajo una plataforma con un amplio catálogo de contenidos transversales bajo un modelo de suscripción como Netflix o Spotify y sigue una estrategia de democratización del e-learning corporativo (Cinco Días, 2020).

V-Valley Academy

V-Valley Academy es la herramienta de formación de V-Valley, que pone a disposición de los partners formaciones y certificaciones de los distintos fabricantes.

Se plantea como un centro de recursos educativos desde donde acceder a una serie de webinars, trainings y contenidos con un objetivo final: formar e informar al partner en las diferentes soluciones del negocio de Advanced Solutions –propias o de los distintos fabricantes- y dotarle de contenido que le ayude en la toma de decisiones.

V-Valley Academy también cuenta con un centro de certificaciones oficiales de Pearson VUE disponible para todos aquellos clientes interesados en obtener este tipo de certificaciones oficiales. Pearson VUE es líder mundial en la realización de pruebas y certificaciones en el sector de las tecnologías, proveyendo a sus centros certificados de una completa gama de servicios de evaluación y certificación (Muycanal, 2021).

One Day University

Las personas inscritas pueden escuchar conferencias de personas de renombre por un día, existiendo además programas premium intensivos más detallados sobre una variedad de temas.

Coursera

Esta plataforma de e-learning es comúnmente conocida por sus cursos, certificados y títulos online que permiten adquirir conocimientos y habilidades y que ofrecen universidades y empresas relevantes.

Estas nuevas plataformas tienen a su disposición unos medios técnicos y unos presupuestos que pueden hacer que las Universidades no sean competitivas en la oferta de este tipo de formaciones. No obstante, del otro lado cabe destacar que estas nuevas plataformas presentan una serie de limitaciones o carencias con respecto a la formación que pueden dar las Universidades en un entorno online o semipresencial. Uno de ellos es el efecto red, es decir, el hecho de que dichas plataformas tendrían que crear una comunidad similar a la que hay en un aula y esto de momento no se ha conseguido. Por otro lado, este fuerte incremento de la competencia entre los proveedores de e-learning conduce a la necesidad de diferenciación y a que la marca juegue un importante papel. Universidades de prestigio como Harvard o Cambridge previsiblemente podrán cobrar precios más altos frente a plataformas como Netflix. De ahí estrategias que se están viendo de acuerdos o convenios entre estas plataformas y Universidades de prestigio. Otra cuestión a destacar es que el certificado que se obtiene tras realizar la formación se tiene que percibir como de calidad y prestigio. Asimismo, las pruebas de evaluación para obtener el certificado requieren una infraestructura global, ya sea a través de aulas físicas si el examen es

presencial o infraestructuras de telecomunicaciones si fuese online. Las Universidades cuentan con estas infraestructuras.

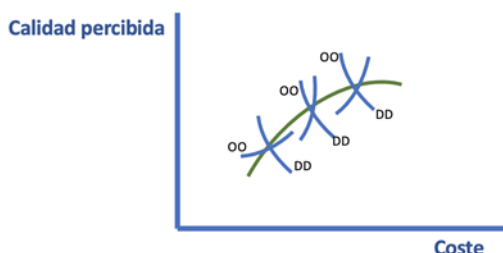
En este sentido, universidades como Cambridge llevan largo tiempo realizando pruebas de inglés, tanto presencial como online, a nivel internacional al objeto de otorgar sus certificaciones de idioma.

En definitiva, el futuro del e-learning requiere que la institución o plataforma tenga una marca, unos contenidos y un certificado que sea percibido como de calidad y prestigio. Aquellas universidades que no destinen recursos a estos aspectos pueden verse excluidas de este mercado.

Otra variable crucial en la viabilidad de iniciativas de formación online es la relativa a los márgenes. En particular, los márgenes con los que se trabaja en este sector son elevados y éstos compensan la importante inversión inicial necesaria para llevar a cabo estas iniciativas, haciendo que la variable escala se convierta en una magnitud crucial. Señalar que un porcentaje elevado del coste inicial es la remuneración al profesorado. Posteriormente, el grueso de los costes viene dado por el mantenimiento de la plataforma, actualización de contenidos y el porcentaje a satisfacer al profesorado por propiedad intelectual. De esta forma, si la universidad o plataforma de formación tiene varios grupos, optimiza sus recursos. Dicha escala abre un abanico de potencialidades como por ejemplo pueden surgir por la posibilidad de que alumnos de distintas universidades acudan juntos a una clase o que puedan realizar un proyecto juntos. Vilaseca y Castillo (2008) añaden como factor de eficiencia a la consecución de economías de escala, la externalización de procesos que conduce al aumento de los costes variables consistente con la disminución de los costes marginales.

En consecuencia, la demanda de e-learning es tan grande que esto permite una segmentación del mercado. Así universidades o plataformas educativas percibidas como de poca calidad se encontrarán a la izquierda en la figura 3 y aquellas con elevada calidad se encontrarán a la derecha de la figura.

Figura 3. Equilibrio entre oferta y demanda en un contexto de segmentación del mercado



No obstante, en lo relativo a los aspectos negativos de la formación online es especialmente destacable la tasa de abandono de los estudiantes, que es significativamente elevada en comparación con la de la formación presencial. La mayoría de los educadores sostienen que la interactividad de los alumnos es fundamental para el éxito de las iniciativas de e-learning.

A este respecto, la evolución del entorno del e-learning conduce a una cada vez mayor interactividad entre los educadores y los estudiantes, siendo clave contar con modelos que midan dinámicamente dicha interactividad en el contexto del aprendizaje electrónico (Chima y Nwanze, 2010). En esta línea, Rodríguez-Ardura y Meseguer-Artola (2016) analizan cómo la interactividad afecta a las respuestas de los usuarios hacia el entorno de aprendizaje, incluido su comportamiento real de permanencia.

CONCLUSIONES

El entorno e-learning es la tendencia que más fuertemente está creciendo en educación. Aunque este entorno es un complemento a lo ya existente, su desarrollo está experimentando una fuerte evolución, que se ha acelerado de forma muy importante a raíz del Covid-19. Factores como la globalización, el aumento de la esperanza de vida, el cambio tecnológico, así como el fuerte crecimiento en países emergentes presionan al alza la demanda por el entorno e-learning, lo que conllevaría un aumento en el precio de este tipo de formación. Sin embargo, este fuerte aumento de la demanda ha provocado que las propias universidades ofrezcan grados y formación específica online, al mismo tiempo que se produce una explosión de plataformas educativas no dedicadas en su origen a la formación pero que aprovechan las plataformas tecnológicas y medios técnicos y de producción de material audiovisual de los que disponen, para proporcionar ofertas atractivas a los usuarios. En el artículo se analizan factores condicionantes del éxito de dichas estrategias (capacidad para generar contenidos, diferenciación de otros competidores, posibilidad de proporcionar un certificado de prestigio, infraestructura para realizar los exámenes, en su caso, etc.). Finalmente, el incremento de la demanda es tal, que esto permite una segmentación del mercado en función de los márgenes con los que la plataforma quiera trabajar de acuerdo a su estrategia de precios. Un ejemplo relevante se encuentra en GoodHabitx que sigue una estrategia de democratización del e-learning corporativo. Dentro de una amplia oferta de mercado, el usuario elegirá su oferta formativa en función de sus objetivos, intereses y medios económicos. Con todo ello, en este trabajo se han puesto de manifiesto los principales factores determinantes de la oferta y la demanda de e-learning en el contexto actual, factores que en buena medida condicionarán la evolución de estas metodologías educativas en el futuro.

REFERENCIAS

- Al-araibi, A.A.M., Mahrin, M.N.B., y Yusoff, R.C.M. (2019). Technological aspect factors of E-learning readiness in higher education institutions: Delphi technique. *Education and Information Technologies*, 24, 567-590.
- Aldrich, C. (2003). *Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to e-Learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Beastall, L. (2006). Enchanting a disenchanted child: revolutionising the means of education using Information and Communication Technology and e-learning. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 97-110. doi:10.1080/01425690500376758.
- Chima, A. y Nwanze, D. (2010). The Dynamics of Interactivity Modelling for e-Learning. *Knowledge Management and E-Learning*, 2(4).
- Cinco Días. (2020). *GoodHabitx democratiza el 'e-learning' corporativo en plena pandemia*. Recuperado de: https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/11/27/companias/1606508165_628281.html.
- Cordie, L. y Lin, X. (2018). The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12, 76-78. doi:10.1002/jls.21602.
- El-Hussein, M.O.M. y Cronje, J.C. (2010). Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. *Educational Technology & Society*, 13(3), 12-21.
- Lin, D.T.A, Ganapathy, M., y Kaur, M. (2018). Kahoot! It: Gamification in Higher Education. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 26(1), 565-582.
- López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C., Rodríguez-Ariza, L., y Argente-Linares, E. (2013). The influence of the use of technology on student outcomes in a blended learning context. *Educational Technology Research and Development* 61, 625-638. doi:10.1007/s11423-013-9303-8.
- López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C., y Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818-826. doi:10.1016/j.compedu.2010.10.023.
- Muycanal. (2021). *V-Valley presenta su academia de formación para partners*. Recuperado de: <https://www.muycanal.com/2021/05/06/v-valley-academy-esprinet-formacion-partners>
- Rodríguez-Ardura, I. y Meseguer-Artola, A. (2016). E-learning continuance: The impact of interactivity and the mediating role of imagery, presence and flow. *Information & Management*, 53(4), 504-516.
- Vilaseca, J. y Castillo, D. (2008). Economic efficiency of e-learning in higher education: An industrial approach. *Intangible Capital*, 4(3), 191-211.
- Yawson, D.E. y Yamoah, F.A. (2020). Understanding satisfaction essentials of E-learning in higher education: A multi-generational cohort perspective. *Heliyon*, 6(11), e05519. doi:10.1016/j.heliyon.2020.e05519.

CAPÍTULO 23

EL USO DE DATOS FISCALES PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO EN ESTADÍSTICA ECONÓMICA

SONIA DE LUCAS SANTOS
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de la pandemia de la COVID19, la docencia online o *blending-learning* está sustituyendo definitivamente a la tradicional docencia presencial. Esto nos lleva a ser cada vez más conscientes de que la transmisión del conocimiento debe dar un paso hacia un aprendizaje cada vez más activo, donde en las clases síncronas (dentro del aula presencial o virtual) tratemos de captar mejor la atención del estudiante y su participación cada vez más activa, con feedback inmediato, tanto por parte del alumno para confirmar que se está consiguiendo un aprendizaje significativo, así como por parte del profesor dando una rápida retroalimentación, reforzando conceptos o procedimientos de análisis que no se han entendido adecuadamente (de Lucas, 2017; 2020; Romero-García, Buzón-García, Sacristán-San Cristobal, y Navarro-Asension, 2020). A la vez que se desarrolla el aprendizaje colaborativo en grandes grupos con actividades asíncronas (fuera del aula) y se pueda disponer de herramientas similares de autoaprendizaje, que refuerce el control sobre su propio aprendizaje.

Además, en asignaturas como estadística, donde hay una cierta resistencia a los números especialmente en los alumnos de ciencias sociales, se busca contextualizar la asignatura en entornos más cercanos, reales y útiles (Colón y Ortiz-Vega, 2020), que contribuyan no sólo a mantener el aprendizaje activo de los alumnos sino también una cierta aportación social en línea con los nuevos objetivos de los Proyectos Aprendizaje Servicios, que tan necesariamente deben tratar de implementarse en mayor o menor medida en las universidades para conseguir la transferencia social como objetivo final (Martínez, 2010). En este sentido y dentro del grupo Innova-Fiscal de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC) se ha iniciado una experiencia en las asignaturas de Estadística Económica y Fiscal, donde el alumno presenta cierto rechazo inicial por los números y se trata de utilizar nuevas herramientas docentes que se apliquen en entornos más atractivos para el alumno que le permitan que:

Se implique en la realización de una actividad (*engagement*).

Se esfuerce de manera continua en el tiempo (*experimentación*).

Obtenga resultados positivos.

En definitiva, se pretende contribuir a la innovación en esta área y cuenta como objetivos estratégicos:

Favorecer la autonomía, la autoestima, aumentar la motivación, encender la emoción (según Mora, 2015, la emoción concentra la atención, facilita la memoria y favorece el aprendizaje), promover la participación y aprender a tolerar el error, y así potenciar la implicación. Fomentando con todo ello la toma de decisiones, valoración y aceptación de sus compañeros.

Lograr que los estudiantes universitarios consigan construir un conocimiento a través de la interacción y la actividad de manera continua.

Facilitar el ajuste pedagógico a las características individuales de los alumnos.

Motivar el estudio y hacerles aplicar el conocimiento de forma continua.

Mejorar su retención de conocimiento a largo plazo.

En esta propuesta se pretende avanzar en la investigación e implantación de metodologías activas y nuevos modelos de evaluación. Para ello se parte de una extensa experiencia en el desarrollo de propuestas docentes con el doble objetivo de estimular el aprendizaje autónomo y crítico del estudiante y el de promover el uso de las nuevas tecnologías.

La experiencia se presenta con la asignatura de formación básica de primer curso “Estadística Descriptiva” del doble grado de Derecho y Administración y Dirección de Empresas (DADE), en los cursos 2018-2021, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se ha buscado mejorar:

La motivación con un aprendizaje más formativo y una mayor implicación de los alumnos en las clases online con una participación más activa.

La utilidad de la Estadística como herramienta, en concreto, para el análisis de datos fiscales, a la vez que se analiza la moral fiscal del grupo y el impacto sobre su pensamiento crítico.

La aplicación de TICs con el uso de nuevas plataformas como Teams. El uso de Excel como herramienta básica, cuestionarios de Wooclap o Kahoot, lluvias de ideas que impliquen más al estudiante en la toma de decisiones, evaluaciones con Corubrics, etc., (Romero-García et al., 2020).

El uso de Filgrip para generación de presentaciones orales sintéticas, con el objetivo de desarrollar esta competencia tan altamente demandada en el nuevo entorno laboral.

La mejor valoración de este tipo de enseñanza, en concreto de las actividades de evaluación continua con aprendizaje activo y colaborativo, ante las que había cierto rechazo o resistencia en presencial.

Para llevar a cabo estos objetivos es indudable la utilidad de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TICs), con plataformas y nuevas aplicaciones docentes que están surgiendo para llevar a cabo múltiples actividades, así como

recoger la participación y resultados del grupo de manera inmediata y como herramienta de control y análisis; además del desarrollo de competencias para su futuro profesional. En concreto, en la asignatura de Estadística Descriptiva en DADE se utilizarán como plataformas institucionales MOODLE y TEAMS para actividades tanto de tipo síncrono como asíncrono. Se trata de contextualizar, con la metodología del caso y el análisis de noticias socioeconómicas, la utilidad de la Estadística como herramienta para el análisis de datos fiscales, a la vez que se analiza la moral fiscal del grupo y el impacto sobre su pensamiento crítico, utilizando como apoyo aplicaciones como Flipgrid, Wooclap, Corubrics, Teams, etc.

Los resultados durante los cursos analizados muestran una mejor valoración de este tipo de enseñanza, en concreto de las actividades de evaluación continua con aprendizaje activo y colaborativo, ante la que había cierto rechazo o resistencia en presencial y que ahora reclaman los alumnos, especialmente los recién incorporados a la universidad que confiesan sentirse muy perdidos en las clases online en el actual contexto que vivimos, adaptándose las universidades presenciales a clases online o semipresenciales.

MÉTODO

La metodología aplicada en la asignatura de Estadística Descriptiva fue semipresencial, con equipos de trabajo de 7-8 personas debido a que se trata de grupos numerosos 80-100 alumnos. En los tres cursos presentados, donde se ha vivido una situación excepcional en los dos últimos y donde ha sobrevenido de manera obligatoria la docencia semipresencial, incluso en determinados momentos completamente on-line, se debe decir que el docente ha utilizado durante los tres años el foro de Moodle y Corubrics, con el apoyo de rúbricas, para desarrollar las siguientes tareas y metodologías de manera asíncrona. Mientras que de manera síncrona se ha utilizado la plataforma TEAMS, fundamental durante el curso 2019-2020 en los momentos de confinamiento, pero especialmente en el curso 2020-2021 donde el curso se dividió en dos grupos y asistían a clase una semana presencial y otra online.

Esta situación de utilización de plataformas para impartición de las clases ha supuesto una adaptación para los alumnos y también para los docentes, que en entornos adversos han tratado de extraer lo mejor de las TIC para un desarrollo lo más adecuado posible de la docencia, adaptando a la nueva situación las tareas evaluables de la asignatura:

1) Resolución de ejercicios y evaluación entre grupos con EXCEL: Se trata de una metodología más tradicional, pero incorporando la hoja de cálculo como apoyo al análisis de datos. Ayuda a reforzar conceptos y el cálculo de los mismos.

2) Resolución de casos económicos-estadísticos: Incidiendo en el análisis crítico y en el conocimiento más profundo se desarrolla la metodología del caso y el

aprendizaje basado en problemas a través de varios casos que se han ido ampliando y desarrollando, adaptándose a la mejora de los grupos.

a. CASO 1 (Flipped classroom): Se trata de un caso que plantea una clase inversa, con un caso de publicidad engañosa y a partir de su resolución se introduce el tema 2 de iniciación al análisis estadístico básico.

b. CASO 2: Se desarrolla a partir del curso 2019-2020 y se introducen conceptos sobre reparto de la renta y se orienta hacia temas de moral fiscal, utilizando todos los estadísticos univariantes.

c. CASO 3: Se ha presentado un caso de inversión y fiscalidad de una empresa, utilizando las técnicas bivariantes.

3) Análisis de noticias económicas y fiscales a través del “Observatorio de noticias”. Han revelado una alta motivación de los alumnos, especialmente cuando se les contextualiza en el tema fiscal.

Los casos y noticias donde se observa que el alumno tiene una especial motivación, se seguirán desarrollando en los próximos cursos, orientándose hacia la mejora de la moral fiscal y hacia la aplicación de un proyecto Aprendizaje-Servicio, que aporte un recurso educativo sobre la moral fiscal a la sociedad en general.

Para el control de los grupos y un mayor aprendizaje colaborativo se ha utilizado el foro de MOODLE para la presentación de las actividades y se llevado a cabo la evaluación entre e intra grupos mediante Corubrics, con el desarrollo de rúbricas para cada actividad, como se muestra con la rúbrica sobre evaluación de casos en la tabla A1 del anexo (otras rúbricas se pueden consultar en de Lucas (2017; 2020).

Las tareas evaluables anteriores se complementaron con otras actividades implementadas en MOODLE para medir el efecto de las mismas sobre la motivación y el aprendizaje de los alumnos, evaluando su perfil y recogiendo su opinión:

4) Elaboración de un perfil del estudiante y de conocimientos matemáticos y estadísticos y sobre manejo de TICs:

Datos sobre los condicionantes para la elección de la carrera: la mayoría proceden de la opción de humanidades y ciencias sociales en bachillerato lo que lleva a que, en un importante porcentaje, la elección del grado sea por expectativas laborales, aunque no tiene que producirse con una alta motivación.

Datos sobre los conocimientos previos, donde se les hace algunas preguntas básicas de matemáticas y estadística: se les pregunta si lo han estudiado alguna vez y se les pone un ejercicio básico. Durante todos los cursos, se observa que hay un desfase entre los conocimientos estudiados y conocimientos adquiridos, aunque hay conocimientos que sí han sido adquiridos, pero no son bien identificados por los alumnos; en concreto para las cuestiones de inferencia y regresión.

Conocimientos informáticos y uso de las TIC: los conocimientos adquiridos son mayores a los que declaran y son similares para todos los cursos, con un nivel básico

de hoja de cálculo y procesador de texto y un nivel medio-alto de Internet. Esta situación se mantiene sin diferencias a destacar, por lo que se ha tratado de incidir y mejorar con aplicaciones en la docencia a través del uso del Excel, Word, apoyándonos en el foro de Moodle, Youtube, etc.

5) Realización de un cuestionario de estrategias-competencias iniciales y adquiridas, implementado en Moodle, siguiendo el modelo de estrategias CETA de aprendizaje autónomo propuesto por López-Aguado (2010) y el de Solanes, Núñez, y Rodríguez-Marín (2012) sobre competencias transversales genéricas.

6) Cuestionario para el análisis de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1988). También se ha programado una hoja EXCEL en el curso 2020-2021, para obtener perfiles para cada alumno (anonimizados) y con un feedback concreto para cada alumno, como se recoge en la figura 1, que podría ayudarle a mejorar ciertas formas de aprendizaje a las que se resiste o que no haya practicado y que le permitan mejorar los resultados de su aprendizaje y hacerlo más significativo.

Figura 1. programación de perfiles en Excel, en función del cuestionario de Felder y Silverman (1988)

	JB	JC	JD	JE	JF	JG	JH	JI	JJ	JK	JL	JM	JN	JO
1			RESULTADO DEL PERFIL											
2		SECUENCIAL/GLOBAL	MENSAJE QUE DEBE RECIBIR EL ALUMNO COMO RESULTADO DEL TEST											
3	3b	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, MÁS SENSORIAL, MÁS VISUAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
4	3a	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL MÁS ACTIVO, MÁS SENSORIAL, MÁS VISUAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
5	3a	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL DEMASIADO ACTIVO, CON EQUILIBRIO SENSORIAL-INTUITIVO, MÁS VISUAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
6	3a	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, MÁS SENSORIAL, MÁS VISUAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
7	3b	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL MÁS ACTIVO, DEMASIADO SENSORIAL, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
8	5a	MÁS SECUENCIAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, CON EQUILIBRIO SENSORIAL-INTUITIVO, MÁS VISUAL Y MÁS SECUENCIAL											
9	3b	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL MÁS REFLEXIVO, MÁS INTUITIVO, MÁS VERBAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
10	5a	MÁS SECUENCIAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, MÁS SENSORIAL, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y MÁS SECUENCIAL											
11	4b	MÁS GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, CON EQUILIBRIO SENSORIAL-INTUITIVO, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y MÁS GLOBAL											
12	3a	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, MÁS SENSORIAL, MÁS VISUAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
13	0b	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, CON EQUILIBRIO SENSORIAL-INTUITIVO, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
14	2a	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, MÁS SENSORIAL, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
15	9a	DEMASIADO SECUENCIAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, MÁS SENSORIAL, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y DEMASIADO SECUENCIAL											
16	1b	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL MÁS ACTIVO, MÁS SENSORIAL, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
17	3b	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, CON EQUILIBRIO SENSORIAL-INTUITIVO, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
18	1a	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, MÁS SENSORIAL, CON EQUILIBRIO VISUAL-VERBAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											
19	1a	CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL	TIENES UN PERFIL CON EQUILIBRIO ACTIVO-REFLEXIVO, CON EQUILIBRIO SENSORIAL-INTUITIVO, MÁS VISUAL Y CON EQUILIBRIO SECUENCIAL-GLOBAL											

7) Implementación de un test de autoevaluación voluntario al final de cada tema y que forma parte de la evaluación formativa, para ayudar al alumno a reforzar de manera autónoma sus conocimientos.

8) Cuestionario final de opinión y las encuestas institucionales.

RESULTADOS

Los resultados académicos que se muestran en la tabla 1, presentan una mejora del rendimiento académico de la asignatura en este grado respecto a otros (ver de Lucas 2017), reflejando la madurez de la metodología.

Sin embargo, en los últimos cursos se produce un empeoramiento significativo del número de aprobados y de la nota de, especialmente en el curso del confinamiento y cuyo efecto se mantendrá en el último curso, como consecuencia de las dificultades encontradas tanto por los alumnos como por el docente ante los recursos de una universidad presencial y las restricciones sanitarias, a pesar de tener una metodología semipresencial asentada por el docente.

Tabla 1. Resultados medios del rendimiento académico en DADE (2018-20201)

	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Matriculados	93	95	74
Presentados	93.5%	93.7%	95.9%
Aprobados	87.36%	74.44%	78.57%
Nota Media	5.98	5.30	5.24
Contraste de diferencia de medias y proporciones entre años			
	T-est. Año2 con Año1	T-est. Año2 con Año 3	T-est. Año3 con Año1
T-presentados	(0.06)	(0.65)	(0.70)
T-aprobados	(-2.29)**	(0.63)	(-1.49)
T-medias	(-2.58)***	(-0.61)	(-11.00)***

Nota: Los resultados se presentan respecto a la convocatoria ordinaria de mayo.

* Nivel de significación al 10%, ** al 5% y *** al 1%

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados por actividades concretas de la Tabla 2 muestran que hay una mejora de las actividades continuas y del primer control, con una reducción de la variabilidad reflejando una mayor homogeneidad entre los resultados de los alumnos. En el segundo control se observa un empeoramiento debido a su mayor complejidad y por su realización a través de plataforma, así como un posible efecto del confinamiento, ya que coincidió en el curso 2019-2020 con esas fechas.

Así mismo, el examen final refleja los problemas señalados y además podría estar mostrando una excesiva confianza de gran parte del grupo y la menor preparación del mismo.

Si además analizamos la incidencia de cada actividad en el resultado final, como se observa en las tablas A2-A4 del anexo donde se recogen las correlaciones entre las actividades, hay coherencia en la correlación de las actividades de evaluación continua con los controles y el examen final. No obstante, dependiendo del grupo se puede observar que hay variación en la correlación de las actividades que refleja especialmente en los dos últimos cursos que la nota grupal de algunos alumnos se podría no corresponder con sus resultados finales en algunas de las actividades que

no presentan correlación, lo que puede ser debido a que las coevaluaciones dentro del grupo no son adecuadas y el alumno tiene resistencia a valorar de manera objetiva a sus compañeros cuando debe penalizar, lo que refleja la falta de responsabilidad y madurez de los alumnos.

Tabla 2. Descriptivos de las actividades de Estadística Descriptiva DADE (2018-2021)

	Curso 2018-2019			Curso 2019-2020			Curso 2020-2021		
	Media	Desv. Desviación	N	Media	Desv. Desviación	N	Media	Desv. Desviación	N
CASO 1 (Flipped Classroom)	6.78	1.26	83	7.76	0.60	88	7.400	0.931	71
CASO 2-FISCAL	NA	NA	NA	6.56	1.23	90	6.213	1.077	72
CASO 3 FISCAL	NA	NA	NA	NA	NA	NA	7.011	1.046	71
EXCEL	6.03	1.75	76	7.66	1.10	90	7.035	1.550	71
Noticia	6.42	3.64	87	7.28	1.51	88	6.506	1.334	70
control1	5.49	2.05	87	8.23	1.47	89	6.072	1.593	73
control2	7.42	1.53	83	6.59	1.36	89	6.142	1.807	73
Examen	5.58	1.42	86	4.30	1.85	88	4.829	1.984	70
Continua20	1.51	0.23	87	2.81 [^]	0.45 [^]	89	1.396	0.190	69
Controles20	1.26	0.36	87	1.48	0.23	89	1.221	0.286	73
Notafinal	5.98	1.25	87	5.30	2.14	89	5.238	1.901	73

Nota: [^]En el año 2019-2020 debido a la pandemia del Covid19 se decidió con una adenda a la guía docente valorar con un 60% la evaluación continua, siendo el 20% los dos controles y el 40% el resto de actividades, pasando el examen final a contarse solo un 40%. En el caso de haber mantenido el mismo % de evaluación las notas y los resultados de los aprobados hubiesen sido inferiores a los obtenidos.

Para incidir en la mejora de los resultados y de la metodología propuesta, se lleva a cabo un análisis del perfil del estudiante que se recoge en la tabla 3, donde se ofrecen los resultados de los alumnos de cada grupo en porcentaje. Se les pidió contestar a cuestiones sobre el perfil general y su nivel en conocimientos matemáticos y estadísticos previos y sobre el uso las TIC, para a continuación contestar a cuestiones concretas sobre ello.

Los resultados sobre la cuestiones matemáticas y estadísticas han demostrado que los alumnos no tienen el conocimiento que declaran, aunque sí lo tiene para algunas cuestiones de inferencia y regresión básicas, pero no los identifican con las cuestiones previas porque no los han formalizado ni los aplican inicialmente de manera adecuada en las asignaturas de estadística. Con ello se confirma la aversión a este tipo de asignaturas cuando traen un entrenamiento previo de secundaria que hay que modificar y reforzar. Todo ello, nos lleva a incidir en la contextualización y en el apoyo en dichos conocimientos a través del análisis crítico mediante el uso de casos y noticias.

En cuanto a las destrezas iniciales que declaran en el uso de las TIC son en todos los casos inferiores a los resultados obtenidos, aunque hay que destacar que presentan mayoritariamente un alto en Internet y Redes Sociales, mientras que el nivel es medio-bajo en Word y Excel. Siendo estas últimas competencias las que se intentan reforzar con actividades de evaluación continua en la asignatura y con el uso de las TIC, que no siempre son bien aceptadas por el alumno, como se recoge en las encuestas de opinión de la asignatura o en las encuestas institucionales, que se analizarán más adelante.

Tabla 3. Resultados de las pruebas iniciales de conocimiento DADE (2018-2021)

CONOCIMIENTOS EN ESTADÍSTICA Y MATEMÁTICAS			
	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Operaciones con matrices.	58% (94%)	64% (100%)	64% (94%)
Derivadas.	22% (92%)	32% (100%)	33% (94%)
Integrales.	10% (87%)	51% (100%)	67% (96%)
Varianza.	60% (79%)	3% (63%)	23% (70%)
Probabilidad.	89% (88%)	81% (95%)	86% (94%)
Regresión.	68% (23%)	76% (15%)	84% (9%)
Inferencia	39% (21%)	50% (11%)	65% (16%)
CONOCIMIENTOS EN TIC			
Calculadora científica	92% (31%)	90% (30%)	90% (27%)
Procesador de texto	35% (26%)	33% (18%)	41% (18%)
Hoja de cálculo	46% (26%)	32% (13%)	42% (18%)
Uso de Internet y Apps	73% (32%)	71% (32%)	83% (33%)
Redes Sociales (Facebook, Twitter, etc.)	70% (31%)	76% (31%)	71% (31%)
N (alumnos que contestan)	78	85	65
% hombres	58%	49%	46%
% mujeres	42%	51%	54%

() Entre paréntesis se recoge el % de alumnos que declara inicialmente tener algún conocimiento sobre los conceptos matemáticos y estadísticos y que después se evalúan. En el caso de las TIC, aunque en la encuesta se ha recogido por nivel bajo, medio y alto, aquí se presenta el promedio total.

En resumen, teniendo en cuenta el perfil del alumno asociado a los resultados, se refleja la resistencia a actividades más reflexivas, que además requiere tener una

visión más global de lo aprendido y que inciden más en un aprendizaje más significativo, que requiere del aprendizaje colaborativo y participativo entre los miembros del grupo y la responsabilidad del alumno de su propio aprendizaje. Todo ello, lleva a incidir en el análisis de estilos de aprendizaje para buscar una mejora de los grupos.

Para la valoración del estilo de aprendizaje, se ha seguido el modelo contrastado de Felder y Silverman (1988), cuyas definiciones de estilos se recogen en la tabla 4.

Tabla 4. Definiciones de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1988)

Activo	Reflexivo
Aprenden la nueva información experimentand discutiéndola, aplicándola, explicándola a otros, €	Tienden a retener y comprender nueva informac meditando y pensando sobre ella preferiblemen
Les gusta ensayar y trabajar con otros.	trabajando solos
Sensitivo	Intuitivo
Son concretos, prácticos, pacientes, les gusta el trabajo práctico, memorizan hechos con facilidad. Necesitan conexiones del aprendizaje con la realidad.	Son conceptuales, innovadores, orientados hacia las teorías y los significados. Les gustan innovar y odian la repetición. No les gusta la memorización y el cálculo rutinario.
Visual	Verbal
En la obtención de información prefieren las representaciones visuales porque recuerdan mejor lo que ven.	Prefieren la información escrita o hablada. Recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen.
Secuencial	Global
Aprenden en pequeños pasos incrementales ordenados y lineales. Cuando tratan de solucionar un problema tienden a seguir caminos por pequeños pasos lógicos.	Aprenden a grandes saltos y “de pronto” visualizan el global. Pueden resolver problemas complejos rápidamente y de poner juntas cosas en forma innovadora. Pueden tener dificultades en explicar como hicieron un problema.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Felder y Silverman (1988)

Los resultados del test de Felder y Silverman (1988), recogidos en la tabla 5, muestran en general un perfil predominante de alumnos bastante equilibrado, que presenta un equilibrio entre activo-reflexivo en torno al (54%-64%) y un equilibrio secuencial-global (56%-65%), que se hace más evidente en los últimos años. Mientras que muestran un equilibrio visual-verbal (45%-49%) que no ha cambiado y pasando de un equilibrio intuitivo sensitivo (46%) a un perfil más sensitivo en (37%-43%) que se va haciendo más evidente.

El segundo perfil menos dominante es un perfil más activo (31%-19%) y más secuencial (33%-27%), siendo ambos cada vez menos predominantes, que se hace más visual (31%-35%), aunque sin grandes diferencias y evolucionando de un perfil más sensitivo a un equilibrio entre sensitivo-intuitivo (36%-38%), cada vez más evidente.

Tabla 5. Estilos de aprendizaje de Estadística Descriptiva DADE (2018-2021)

Curso 2018-2019							
Estilo de Aprendizaje	Reflexivo	Activo	Visual	Verbal	Secuencial	Global	Intuitivo Sensitivo
Primer Perfil predominante	64.38%		45.21%		61.64%		36.99%
Segundo Perfil predominante		19.2%	32.9%		27.40%		35.62%
Curso 2019-2020							
Estilo de Aprendizaje	Reflexivo	Activo	Visual	Verbal	Secuencial	Global	Intuitivo Sensitivo
Primer Perfil predominante	64.19%		49,38%		65.43%	-	43.21%
Segundo Perfil predominante	-	21%	34.6%	-	27.16%	-	38.27%
Curso 2020-2021							
Estilo de Aprendizaje	Reflexivo	Activo	Visual	Verbal	Secuencial	Global	Intuitivo Sensitivo
Primer Perfil predominante	64.19%		49,38%		65.43%	-	43.21%
Segundo Perfil predominante	-	21%	34.6%	-	27.16%	-	38.27%

Fuente: Elaboración propia

Como era esperable, no predominan los perfiles más reflexivos (11%-6%), intuitivos (1%-8%), más globales (3%-8%) y más verbales (5%-8%). Todo ello tiene que ver con el conocimiento significativo, el análisis crítico y la extracción de conclusiones generales, entre otros, que se relaciona con el desarrollo de las competencias más avanzadas, como se muestra en los resultados de la evaluación de competencias y estrategias recogidos en la Tabla 5.

En cuanto a los resultados de los cuestionarios de estrategias y competencias, declarados por los alumnos en la tabla 6, muestran que las estrategias más valoradas han sido la “participación en la asignatura” y “la preparación de exámenes”, seguidas de la “conceptualización”, lo que muestra un perfil medio de alumnos algo arriesgados pero prácticos, que deben tener una mayor conciencia de su esfuerzo de auto-aprendizaje, desarrollando aún más la colaboración y la ampliación de la materia en la asignatura. Finalmente, si establecemos cierta equivalencia entre las estrategias y las competencias, los alumnos presentan una contradicción muy clara en la competencia de “trabajo en equipo”, puesto que piensa que la tiene adquirida en un alto grado y sin embargo declaran que no desarrollan el mismo nivel en la estrategia de “colaboración”, algo similar, pero en menor grado se produce en las competencias de “motivación por el trabajo” y de “planificación”.

Tabla 6. Valores medios del nivel de estrategias y competencias DADE (2018-2021).

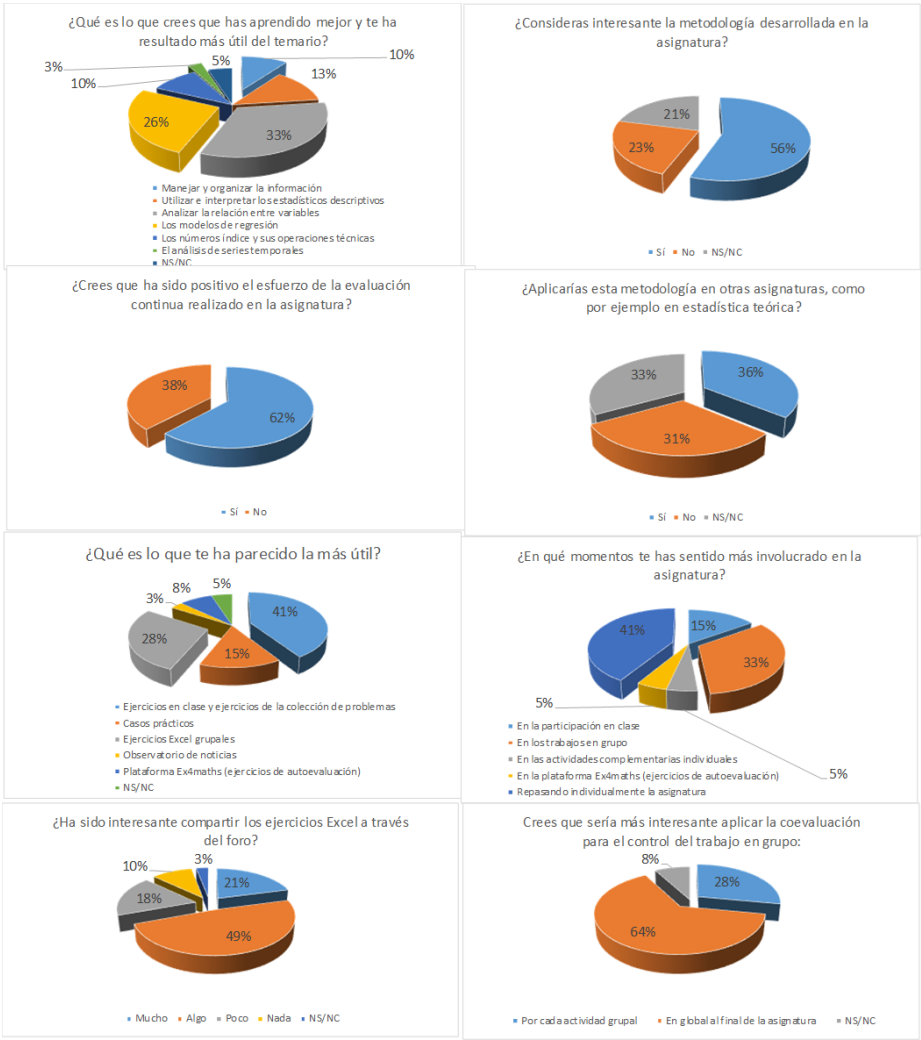
Estrategias*	Ampliación	Participación	Colaboración	Planificación	conceptualización	Preparación de exámenes
2018-2019	3,15 (0,61)	3,39 (0,60)	3,07 (0,61)	2,98 (0,78)	3,37 (0,68)	3,77 (0,54)
2019-2020	3,34 (0,58)	3,33 (0,61)	3,22 (0,72)	3,12 (0,72)	3,33 (0,83)	3,6 (0,52)
2020-2021	3,22 (0,51)	3,83 (0,17)	3,79 (1,28)	3,47 (0,23)	3,72 (0,25)	2,48 (0,41)
Total	3,24 (0,58)	3,43 (0,54)	3,25 (0,76)	3,12 (0,67)	3,41 (0,68)	3,49 (0,51)
Competencias*	Motivación por el trabajo	Trabajo en equipo	Liderazgo	Capacidad de Aprendizaje	Desempeño del trabajo	
2018-2019	3,76 (0,79)	3,85 (0,84)	3,55 (0,94)	3,66 (0,79)	3,46 (0,87)	
2019-2020	3,86 (0,96)	4,09 (0,76)	3,65 (0,89)	3,85 (0,79)	3,62 (0,84)	
2020-2021	4,10 (0,83)	4,78 (0,43)	3,97 (0,85)	4,00 (0,60)	4,17 (0,85)	
Total	3,86 (0,87)	4,10 (0,74)	3,66 (0,90)	3,80 (0,76)	3,64 (0,85)	

Nota: valoración de 1 y 5, de peor a mejor*. Se ha llevado a cabo un análisis psicométrico de los 45 ítems del cuestionario. El análisis de fiabilidad de los 45 ítems arroja un valor para el coeficiente α (*alpha*) de Cronbach muy elevado (0,90).

() entre paréntesis se presentan las desviaciones típicas.

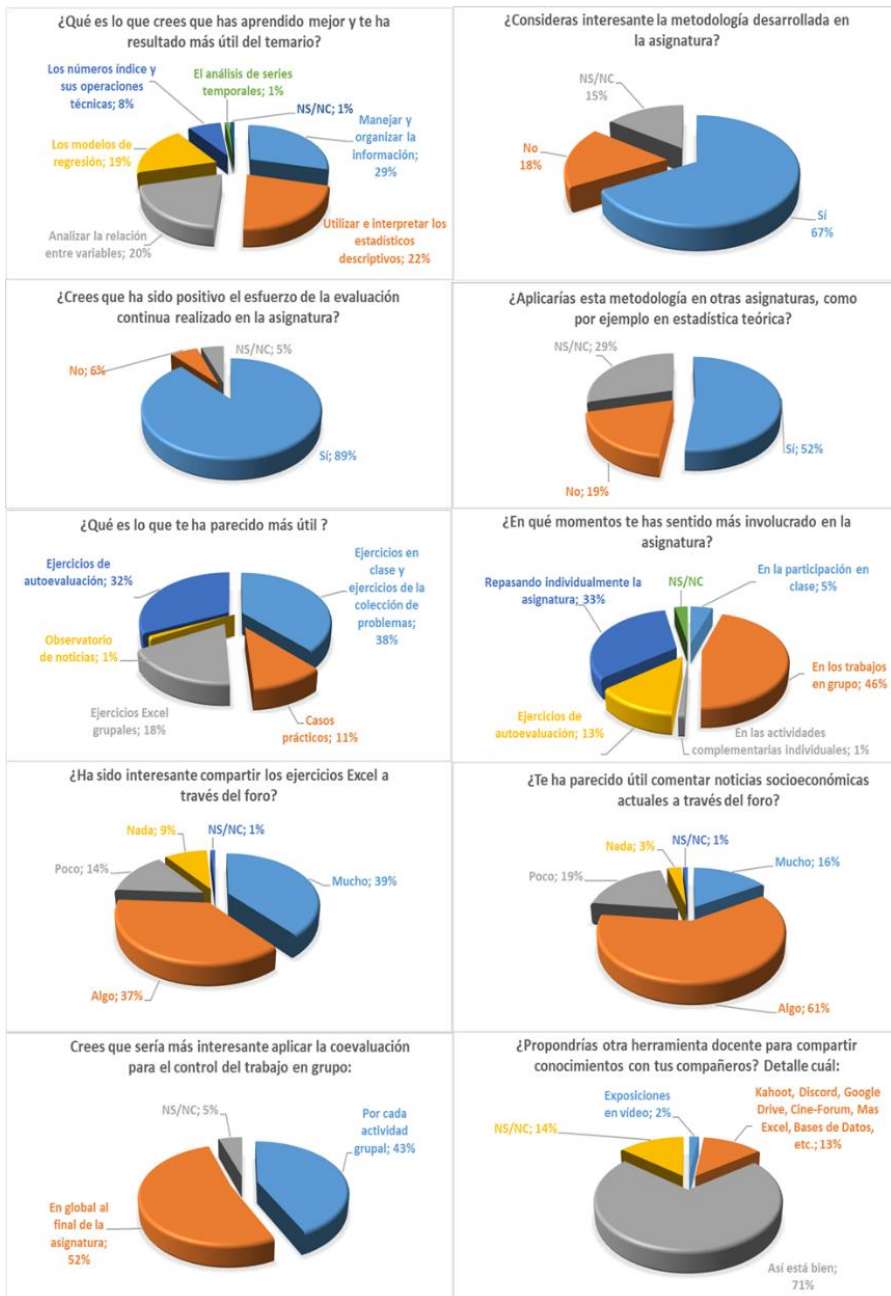
Por último, en cuanto a la opinión de los alumnos, recogida en las figuras Figura 2-4, se observa una mejor percepción de la metodología y su aplicación a otras asignaturas. Pero todavía hay margen de mejora, especialmente en el observatorio de noticias (1%-15%) y también en los casos económico-fiscales que parecen haber tenido una mayor aceptación (11%-20%) y se ha mejorado la percepción del trabajo en grupo en general (33%-53%), pero siguen siendo mejorables. También se pueden encontrar ciertas contradicciones, como ocurre de manera evidente con “el observatorio de noticias” donde los alumnos declaran que es lo que les parece útil con un porcentaje muy bajo (1%-10%), por otro lado, les parece muy útil comentar las noticias a través del foro con un porcentaje elevado (54%-77%). Por último, sigue habiendo resistencia a las tareas de coevaluación y autoevaluación, como se refleja en los gráficos, que muestra que piensan que la evaluación por actividades y la coevaluación por temas es una sobrecarga de trabajo.

Figura 2. Resultados del Cuestionario de opinión sobre la asignatura en G.121 DADE en 2018-2019



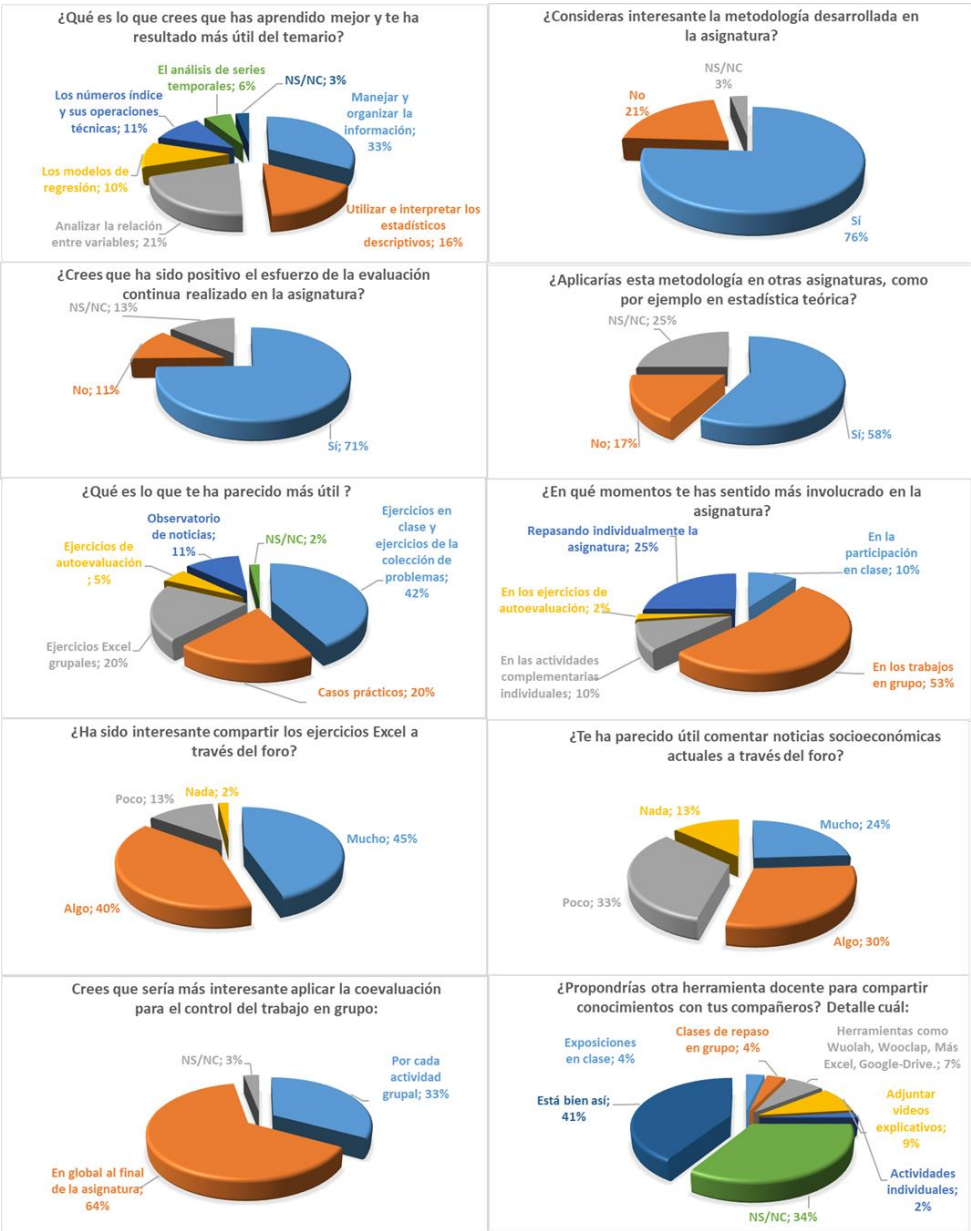
Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Resultados del Cuestionario de opinión de la asignatura en G.121 DADE en 2019-2020



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Resultados del Cuestionario de opinión de la asignatura en G.121 DADE en 2020-2021



Fuente: Elaboración propia

Estas conclusiones son confirmadas por los resultados de las encuestas institucionales, donde se declara en la pregunta de opinión abierta y donde se observa en la tabla 7 que uno de los ítems peor valorados ha sido el de “carga de trabajo

adecuada". En estos últimos cursos se debe destacar que mejora de manera significativa la valoración del trabajo del docente en la asignatura y se ha pasado a tener una valoración muy relevante en dos ítems que tenían la valoración más baja en cursos anteriores y preocupaban especialmente al docente: "el docente se ha preocupado por el proceso de aprendizaje de los estudiantes" y "la actividad del profesor ha contribuido a aumentar mi interés por la asignatura". Esto confirma que, en la situación de pandemia afectando los dos últimos cursos, la metodología ha sido mucho mejor aceptada por su rápida adaptación al contexto sobrevenido. Por ello, hay que seguir incidiendo en la aplicación de las metodologías activas y colaborativas, con el uso de nuevas herramientas que permitan una mayor interacción en las clases presenciales con los alumnos, que han sido tan complicadas en los dos últimos cursos y que en cierta medida van a quedarse en las clases, aunque se vuelva a la situación presencial completa.

Tabla 7. Resultados de las encuestas institucionales sobre el trabajo realizado por el docente en Estadística Descriptiva DADE (2018-2021)

Curso	N	Media asignatura	Media Centro	Media UAM
2018-2019	26 (28%)	2,17(1,20)	3,72	3,71
2019-2020	24 (25.3%)	3,54(1,02)	3,87	3,93
2020-2021	33 (44.6%)	4,18 (0,98)	3,87	3,93
Ítems más relevantes				
Curso	N	La actividad del profesor ha contribuido a aumentar mi interés por la asignatura	El docente se ha preocupado por el proceso de aprendizaje de los estudiantes	Carga de trabajo adecuada
2018-2019	26 (28%)	1,58(0,95)	2,12(1,24)	1,56(1,29)
2019-2020	24 (25.3%)	3,21(1,41)	3,63(1,35)	2,47(1,22)
2020-2021	33 (44.6%)	3,67 (1,31)	4,44(0,84)	2,65(1,38)

() Se presenta la desviación típica cuando esta está disponible en las encuestas institucionales

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este trabajo se ha analizado una metodología semipresencial, que propicia el aprendizaje activo y colaborativo en la asignatura de Estadística Descriptiva de primer curso en el doble grado de Derecho-ADE, donde los alumnos presentan aversión y rechazo por ser una asignatura de tipo numérico y donde se exige el desarrollo del espíritu analítico, crítico y reflexivo en cualquier contexto de estudio.

El análisis del perfil de los estudiantes confirma la resistencia de los alumnos a este tipo de asignaturas, donde predominan los perfiles más activos, secuenciales y visuales, frente al perfil más reflexivo, intuitivo y global y más verbales que se requiere en asignaturas de análisis como estadística. Todo ello tiene que ver con el conocimiento significativo, el análisis crítico y la extracción de conclusiones generales, cuyos perfiles se demandan cada vez más en el mercado laboral; así como una mayor

colaboración y planificación que desarrolle la competencia de trabajo en equipo. Además, se debe incidir en la mejora del nivel de matemáticas, la mejor contextualización y utilidad de la estadística y una mayor formación en TIC, que deberían ya traer adquiridos previamente.

El uso de las TIC a través de Teams y Moodle ya no ha sido algo complementario, sino fundamental para el posible desarrollo de la asignatura. Adicionalmente, el uso de Moodle y Corubrics junto con Flipgrid, Wooclap, especialmente en el último curso, han permitido desarrollar actividades docentes incentivando el debate, la presentación oral y han permitido obtener evaluaciones rápidas y válidas para poner en práctica un aprendizaje continuo y motivador para el alumno, en un ámbito cooperativo y colaborativo.

Por tanto, aunque se trata de una metodología madurada durante varios años por el docente y en diversos grados, se han introducido novedades y herramientas TIC, consiguiendo una adaptación pedagógica más acorde al grupo y tipo de alumno. Se ha incidido en el desarrollo de la metodología del caso y el aprendizaje basado en problemas a través de casos económicos y con contenido fiscal, ya que el docente pertenece al grupo de Innovación Docente “Innova-Fiscal” de la URJC, cuya colaboración ha sido muy enriquecedora y motivadora. En cuanto a las actividades desarrolladas, en los casos socioeconómicos con contenido fiscal, se observa que el alumno tiene una especial motivación, con una mayor calificación respecto a otros casos y actividades. Por lo tanto, se seguirán desarrollando en los próximos cursos, orientándose hacia la mejora de la moral fiscal y hacia la aplicación de un proyecto Aprendizaje-Servicio, con el grupo Fiscal-Innova en la URJC, que aporte un recurso educativo sobre la moral fiscal para el público en general.

En los resultados académicos no ha habido una mejora relevante en los dos últimos años por la adaptación a la situación online sobrevenida en el curso 2019-2020 y en la situación semipresencial del curso 2020-2021, que ha supuesto una adaptación compleja tanto de los alumnos como de los docentes. Sin embargo, se produce una mejora en la valoración de la metodología y sobre la actividad del docente, aunque todavía se encuentran ciertas resistencias a las actividades concretas, como el “Observatorio de noticias económico-fiscales” especialmente.

En resumen, se han avanzado en los objetivos de conseguir que el alumno sea más responsable y consciente de su auto-aprendizaje, aunque todavía hay margen de maniobra en la mejora y el docente debe estar cada vez más implicado en las evaluaciones compartidas y responsables y en la adaptación pedagógica del grupo y su posible aportación social a través de los conocimientos de la estadística como análisis de la moral fiscal.

REFERENCIAS

Colón, L.C. y Ortiz-Vega, J. (2020). Efecto del Uso de la Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el Desarrollo de las Destrezas de Comprensión y Análisis de la Estadística Descriptiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1). doi: 10.15366/riee2020.1

De Lucas, S. (2017). El uso de las TIC para el desarrollo de competencias con metodologías activas en Estadística Descriptiva del grado de ADE. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 15(2), 245-256. doi: 10.4995/redu.2017.7405

De Lucas, S. (2020). La docencia blending-learning en Estadística Económica: El uso del foro y Corubrics. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas* (pp. 393-412). Volumen II. Editorial: Dykinson.

López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.

Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.

Mora, F. (2015). La curiosidad enciende la emoción y el aprendizaje. *Educación 3.0*, 18, 82

Romero-García, C., Buzón-García, O., Sacristán-San Cristobal, M., y Navarro-Asension, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. *Estudios sobre Educación*, 39, 179-205. doi: 10.15581/004.39.179-205

Solanes, A., Núñez, R., y Rodríguez- Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.

ANEXO

Tabla A1. Rúbrica para evaluar un caso

CONCEPTOS	NO ACEPTABLE (1-4)	ACEPTABLE (5-7)	BIEN (8-10)
Presentación	(1) A simple vista no se sabe lo que se presenta. (2) Hay errores ortográficos importantes. (3) No aparecen con claridad los resultados, está desordenado y hay que averiguar dónde está resuelto cada apartado. (4) Estéticamente no es atractivo. (5) No está el nombre de todos los miembros del equipo.	(1) En un primer impacto visual se ve lo que se está presentado con claridad. Enunciado claro, definición de los apartados, etc. (2) Hay algún error ortográfico o errata poco importante. (3) Aparecen los resultados con claridad, aunque algún cálculo no está muy claro de dónde procede. Hay algún desorden en la presentación. (4) Estéticamente la presentación es mejorable. (5) Está el nombre de todos los miembros del equipo.	(1) Con un simple impacto visual se entiende el desarrollo de todo el ejercicio, definiéndose el objetivo del enunciado, las variables y estructurando adecuadamente cada apartado. (2) No hay errores ortográficos o erratas y se utiliza un vocabulario avanzado. (3) Se identifica con claridad de dónde se deriva cada resultado. (4) Además de un impacto visual estético atractivo. (5) Está el nombre de todos los miembros del equipo.
Contenido	(1) No contesta todos los apartados o están incorrectos.	(1) Contesta todos los apartados, aunque pueden estar incompletos o erróneos.	(1) Están contestados correctamente todos los apartados y se han aplicado bien todos los cálculos, justificaciones y/o procedimientos necesarios.
Introducción	(1) No se plantea la idea general ni se establece la problemática. La introducción es vaga y fuera del tema central	(1) Establece la situación planteada en el caso, pero engloba de manera parcial la idea principal.	(1) Establece la situación planteada en el caso, englobando la idea principal que se desarrolla a lo largo del trabajo.
Desarrollo	(1) No hay una secuencia de análisis organizada y argumentada que se siga con los distintos apartados.	(1) Cada apartado se va contestando de manera aislada al resto, lo que ofrecen sólo un análisis parcial de la idea general del caso.	(1) Los apartados se van contestando de manera secuencial y relacionada, por lo que se va reconduciendo de manera adecuada el análisis sobre la idea principal del caso.
Interpretación y análisis de resultados	(1) No interpreta ninguno de los resultados o casi todas las interpretaciones están mal.	(1) No interpreta todos los resultados con claridad aunque los intenta justificar estadísticamente y darles una interpretación socioeconómica.	(1) Interpreta todos los resultados correctamente a nivel estadístico, dando una interpretación socioeconómica con sentido y además es capaz de ofrecer alternativas.
Propuesta de solución y reflexión del aprendizaje	(1) No existe solución al caso. (2) No existe reflexión sobre lo aprendido.	(1) Se ofrecen ciertos elementos aislado como solución parcial al caso. O bien, no se ofrece una respuesta clara. (2) En la reflexión se observan dificultades para el desarrollo del pensamiento crítico y en la toma de decisiones.	(1) Se ofrecen factores, elementos, aspectos y/o características que ofrecen una solución alternativa coherente y global. al caso, en línea con las cuestiones planteadas. (2) Se aprecia una clara reflexión de lo aprendido en línea con el pensamiento crítico y en la toma de decisiones justificada.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla A2. Correlación entre las actividades y pruebas de Estadística Descriptiva
DADE (2018-2019)**

		CASO 1 Flipped Classroom	EXCEL	Control1	Control2	Examen Final	Continua20	Controles20	Nota final
CASO1	Corr. Pearson	1	,329**	0.170	-0.171	0.191	,511**	0.112	0.208
Flipped classroom	Sig. (bilateral)		0.004	0.124	0.132	0.085	0.000	0.313	0.059
	N	83	76	83	79	82	83	83	83
EXCEL	Corr. Pearson	,329**	1	,311**	-0.073	,233*	,845**	0.150	,361**
	Sig. (bilateral)	0.004		0.006	0.543	0.044	0.000	0.197	0.001
	N	76	76	76	72	75	76	76	76
Control1	Corr. Pearson	0.170	,311**	1	,297**	,419**	,298**	,846**	,615**
	Sig. (bilateral)	0.124	0.006		0.006	0.000	0.005	0.000	0.000
	N	83	76	87	83	86	87	87	87
Control2	Corr. Pearson	-0.171	-0.073	,297**	1	,220*	-0.078	,751**	,344**
	Sig. (bilateral)	0.132	0.543	0.006		0.045	0.484	0.000	0.001
	N	79	72	83	83	83	83	83	83
Examen Final	Corr. Pearson	0.191	,233*	,419**	,220*	1	,338**	,450**	,934**
	Sig. (bilateral)	0.085	0.044	0.000	0.045		0.001	0.000	0.000
	N	82	75	86	83	86	86	86	86
Continua20	Corr. Pearson	,511**	,845**	,298**	-0.078	,338**	1	,221*	,479**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.005	0.484	0.001		0.040	0.000
	N	83	76	87	83	86	87	87	87
Controles20	Corr. Pearson	0.112	0.150	,846**	,751**	,450**	,221*	1	,700**
	Sig. (bilateral)	0.313	0.197	0.000	0.000	0.000	0.040		0.000
	N	83	76	87	83	86	87	87	87
Notafinal	Corr. Pearson	0.208	,361**	,615**	,344**	,934**	,479**	,700**	1
	Sig. (bilateral)	0.059	0.001	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	
	N	83	76	87	83	86	87	87	87

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

**Tabla A3. Correlación entre las actividades y pruebas de Estadística Descriptiva
DADE (2019-2020)**

		CASO 1 Flipped classroom	CASO 2- Fiscal	NOTICIA	EXCEL	Control 1	Control 2	Examen final	Continua40	Controles20	Nota final
CASO 1	Corr. Pearson	1	,509**	0.126	,549**	,552**	0.114	,283**	,649**	,410**	,331**
Flipped classroom	Sig. (bilateral)		0.000	0.249	0.000	0.000	0.293	0.008	0.000	0.000	0.002
	N	88	88	86	88	87	87	86	87	87	87
CASO 2- Fiscal	Corr. Pearson	,509**	1	,376**	,468**	,311**	0.029	,226*	,566**	,213*	,209*
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.003	0.789	0.034	0.000	0.045	0.049
	N	88	90	88	90	89	89	88	89	89	89
NOTICIA	Corr. Pearson	0.126	,376**	1	,286**	0.192	0.089	,288**	,596**	0.168	,308**
	Sig. (bilateral)	0.249	0.000		0.007	0.074	0.412	0.007	0.000	0.117	0.003
	N	86	88	88	88	88	88	87	88	88	88
EXCEL	Corr. Pearson	,549**	,468**	,286**	1	,606**	0.135	0.101	,733**	,460**	,221*
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.007		0.000	0.208	0.347	0.000	0.000	0.037
	N	88	90	88	90	89	89	88	89	89	89
Control 1	Corr. Pearson	,552**	,311**	0.192	,606**	1	,358**	,349**	,666**	,839**	,248*
	Sig. (bilateral)	0.000	0.003	0.074	0.000		0.001	0.001	0.000	0.000	0.019
	N	87	89	88	89	89	89	88	89	89	89
Control 2	Corr. Pearson	0.114	0.029	0.089	0.135	,358**	1	,396**	0.189	,809**	,428**
	Sig. (bilateral)	0.293	0.789	0.412	0.208	0.001		0.000	0.076	0.000	0.000
	N	87	89	88	89	89	89	88	89	89	89
Nota Examen final	Corr. Pearson	,283**	,226*	,288**	0.101	,349**	,396**	1	,257*	,452**	,426**
	Sig. (bilateral)	0.008	0.034	0.007	0.347	0.001	0.000		0.016	0.000	0.000
	N	86	88	87	88	88	88	88	88	88	89
Continua40	Corr. Pearson	,649**	,566**	,596**	,733**	,666**	0.189	,257*	1	,530**	,893**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.076	0.016		0.000	0.000
	N	87	89	88	89	89	89	88	89	89	88

**Tabla A3. Correlación entre las actividades y pruebas de Estadística Descriptiva
DADE (2019-2020) (continuación)**

		CASO 1 Flipped classroom	CASO 2- Fiscal	NOTIC IA	EXC EL	Contro l 1	Contro l 2	Examen final	Continu a40	Controle s20	Nota final
Controle s20	Corr. Pearson	,410**	,213*	0.168	,460**	,839**	,809**	,452**	,530**	1	,382**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.045	0.117	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	N	87	89	88	89	89	89	88	89	89	89
Nota final	Corr. Pearson	,331**	,209*	,308**	,221*	,428**	,426**	,893**	,382**	,518**	,518**
	Sig. (bilateral)	0.002	0.049	0.003	0.037	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	87	89	88	89	89	89	88	89	89	89

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

**Tabla A4. Correlación entre las actividades y pruebas de Estadística Descriptiva
DADE (2020-2021)**

		CASO 1 Flipped classroom	CASO 2- FISCAL L	CASO 3- FISCAL L	EXCEL	NOTICIA	Control 1	Control 2	Examen final	Continua20	Controles20	NOTA final
CASO 1	Corr. Pearson	1	,435*	0.112	0.063	,343**	-0.166	0.079	0.146	,419**	-0.044	0.066
Flipped classroom	Sig. (bilateral)		0.000	0.354	0.600	0.004	0.167	0.511	0.236	0.000	0.716	0.584
	N	71	71	71	71	69	71	71	68	69	71	71
CASO 2- FISCAL	Corr. Pearson	,435**	1	,340**	,507**	,508**	-0.010	,313**	,509**	,703**	0.193	,460**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.004	0.000	0.000	0.935	0.007	0.000	0.000	0.105	0.000
	N	71	72	71	71	70	72	72	69	69	72	72
CASO 3- FISCAL	Corr. Pearson	0.112	,340*	1	,532**	,361**	,306**	0.189	,432**	,618**	,293*	,405**
	Sig. (bilateral)	0.354	0.004		0.000	0.002	0.010	0.114	0.000	0.000	0.013	0.000
	N	71	71	71	71	69	71	71	68	69	71	71
EXCEL	Corr. Pearson	0.063	,507*	,532**	1	0.138	0.164	0.158	,382**	,811**	0.193	,310**
	Sig. (bilateral)	0.600	0.000	0.000		0.259	0.170	0.188	0.001	0.000	0.107	0.008
	N	71	71	71	71	69	71	71	68	69	71	71

**Tabla A4. Correlación entre las actividades y pruebas de Estadística Descriptiva
DADE (2020-2021)**

	CASO 1 Flipped classroom	CASO 2- FISCAL	CASO 3- FISCAL	EXCEL	NOTICIA	Control 1	Control 2	Examen final	Continua20	Controles20	NOTA final	
NOTICIA	Corr. Pearson	,343**	,508**	,361**	0.138	1	0.034	0.104	,259*	,511**	0.086	,247*
	Sig. (bilateral)	0.004	0.000	0.002	0.259		0.780	0.393	0.034	0.000	0.482	0.039
	N	69	70	69	69	70	70	70	67	69	70	70
Control 1	Corr. Pearson	-0.166	-0.010	,306**	0.164	0.034	1	,417**	,553**	0.103	,819**	,591**
	Sig. (bilateral)	0.167	0.935	0.010	0.170	0.780		0.000	0.000	0.398	0.000	0.000
	N	71	72	71	71	70	73	73	70	69	73	73
Control 2	Corr. Pearson	0.079	,313**	0.189	0.158	0.104	,417**	1	,593**	0.163	,863**	,599**
	Sig. (bilateral)	0.511	0.007	0.114	0.188	0.393	0.000		0.000	0.181	0.000	0.000
	N	71	72	71	71	70	73	73	70	69	73	73
Examen final	Corr. Pearson	0.146	,509**	,432**	,382**	,259*	,553**	,593**	1	,419**	,686**	,970**
	Sig. (bilateral)	0.236	0.000	0.000	0.001	0.034	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	68	69	68	68	67	70	70	70	66	70	70
Continua20	Corr. Pearson	,419**	,703**	,618**	,811**	,511**	0.103	0.163	,419**	1	0.163	,350**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.398	0.181	0.000		0.182	0.003
	N	69	69	69	69	69	69	69	66	69	69	69
Controles20	Corr. Pearson	-0.044	0.193	,293*	0.193	0.086	,819**	,863**	,686**	0.163	1	,707**
	Sig. (bilateral)	0.716	0.105	0.013	0.107	0.482	0.000	0.000	0.000	0.182		0.000
	N	71	72	71	71	70	73	73	70	69	73	73
NOTA final	Corr. Pearson	0.066	,460**	,405**	,310**	,247*	,591**	,599**	,970**	,350**	,707**	1
	Sig. (bilateral)	0.584	0.000	0.000	0.008	0.039	0.000	0.000	0.000	0.003	0.000	
	N	71	72	71	71	70	73	73	70	69	73	73

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

CAPÍTULO 24
**DESARROLLO DE COMPETENCIAS MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO
EN PROYECTOS: APLICACIÓN A MATERIAS FINANCIERAS
DE TITULACIONES DE GRADO**

PURIFICACIÓN PARRADO-MARTÍNEZ, SONIA SÁNCHEZ-ANDÚJAR,
Y MARÍA COMINO-JURADO
Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

Los principales pilares sobre los que se asienta la presente investigación son el protagonismo de las metodologías de aprendizaje activo en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) y las nuevas competencias demandadas por los empleadores. La voluntad del equipo de trabajo ha sido introducir un enfoque más práctico de enseñanza que fomente la participación activa del alumno, el trabajo autónomo de los estudiantes, la colaboración grupal y el contacto con la realidad empresarial.

El proceso de innovación, que se ha aplicado a las asignaturas “Dirección Financiera II” y “Finanzas Corporativas II” de los Grados en “Administración y Dirección de Empresas”, “Administración y Dirección de Empresas y Derecho” y “Finanzas y Contabilidad” de la Universidad de Jaén, buscaba fomentar la motivación del alumnado por medio de la práctica y el acercamiento a la realidad de los mercados financieros. Para conseguir este objetivo, empleamos el enfoque educativo conocido como “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)” o “Project-Based Learning (PBL)”. En este modelo de enseñanza-aprendizaje los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación más allá del aula de clase (Harwell, 1997).

A diferencia del enfoque tradicional, donde los estudiantes escuchan pasivamente a los profesores, el ABP enfatiza en el aprendizaje activo y colaborativo, promoviendo el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes (Clouston y Whitcombe, 2005; Hansen, 2006; Kek y Huijser, 2011). En este sentido, diversos estudios han demostrado ya la superioridad de esta metodología frente a técnicas de enseñanza tradicionales (Alrahlah, 2016; Dochy, Segers, Van den Bossche, y Gijbels, 2003; Johnson y Ulseth, 2015; Morales-Mann y Kaitell, 2001; Parrado-Martínez y Sánchez-Andújar, 2020; Yew y Goh, 2016), siendo necesarias más investigaciones sobre la aplicación de esta técnica en el ámbito universitario (Korkmaz y Kalayci, 2019; Rigall-I-Torrent, 2011).

Con el pleno convencimiento de que es necesario un cambio en la metodología docente para adaptarnos a las nuevas demandas de la sociedad, planteamos este

proyecto para varias asignaturas en materia de gestión financiera de la empresa, pertenecientes a distintas titulaciones de la rama económica, si bien entendemos que las acciones propuestas podrían ser aplicadas en años venideros a otras asignaturas de estas mismas titulaciones, o incluso de otros Grados Universitarios.

MÉTODO

Objetivos

Orientamos los objetivos de nuestro proyecto hacia la consecución por parte del alumnado de algunas de las competencias clave (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero):

- Fomentar el trabajo en equipo y la competencia social, que relaciona el bienestar personal con el colectivo.

- Involucrar a los alumnos en su propio conocimiento, desarrollando en ellos habilidades para el aprendizaje autónomo y la gestión de la información, lo cual contribuirá al aumento de la motivación de los estudiantes y mejorará la competencia de aprender a aprender.

- Propiciar situaciones en las que el alumno se vea obligado a conocer y contactar con la realidad empresarial, favoreciendo el desarrollo del espíritu emprendedor, aspecto esencial en las titulaciones de la rama económica.

- Favorecer la competencia digital. Esta competencia implica el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para alcanzar los objetivos.

- Incrementar sus habilidades de comunicación y mejorar la competencia lingüística.

En síntesis, el objetivo principal de esta investigación es analizar las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de la metodología ABP para el desarrollo de las siguientes competencias clave en su empleabilidad: competencia de planificación, organización y gestión de la información; competencia de trabajo en equipo; competencia digital; y competencia de comunicación oral.

Con objeto de profundizar en la definición y concretar el alcance de cada una de las competencias, éstas fueron desagregadas en distintos ítems que exponemos a continuación.

Competencia de planificación, organización y gestión de la información

- Ser capaz de distinguir los objetivos principales de las tareas a desempeñar.
- Ser capaz de establecer un proceso de trabajo sistemático y ordenado y diseñar un plan para la búsqueda de información.

- Ser capaz de estructurar y organizar toda la información recogida de forma que sea útil para el fin perseguido.

- A partir de la información disponible, ser capaz de valorar la situación actual y la evolución previsible de la empresa.
- Conocer la terminología propia de las finanzas.

Competencia de trabajo en equipo

- Saber escuchar activamente a los miembros del equipo de trabajo.
- Asumir las responsabilidades que tenga como miembro de un grupo de trabajo, y ser capaz de trabajar para conseguir objetivos comunes, no individuales.
- Tener conocimiento de las actividades que realizan el resto de los miembros del grupo, a pesar de tener mis propias tareas.
- Ser capaz de expresar abiertamente mi opinión.

Competencia digital

- Conocer el manejo de una de las principales herramientas informáticas aplicadas a las Finanzas (Excel).
- Adaptación de los recursos existentes (información disponible en distintas páginas web) al caso de estudio.

Competencia de comunicación oral

- Ser capaz de diseñar un discurso centrándolo en las ideas principales.
- Saber exponer con claridad y orden los conceptos fundamentales.
- Saber utilizar el lenguaje corporal y visual para acompañar a la exposición oral.
- Ser capaz de escuchar las preguntas y comentarios de los compañeros y profesores y mantener la comunicación bilateral cuando sea preciso.

Método y actividades desarrolladas

Desarrollo del proyecto

Al inicio de las asignaturas, se explicó a los alumnos detalladamente en qué consistía la técnica ABP, destacando las principales ventajas y beneficios que se esperaban obtener de su aplicación.

Tras impartir las clases teóricas necesarias para dotar a los estudiantes de los conocimientos básicos, se dividió cada grupo de docencia en subgrupos de 2 o 3 alumnos cada uno y se les explicó en qué consistía el proyecto a desarrollar. En concreto, el trabajo requería la creación y mantenimiento de una cartera de valores. Para ello, se les ofreció un presupuesto inicial ficticio que podían emplear en comprar los valores de bolsa que considerasen más adecuados.

A lo largo del cuatrimestre, debían efectuar las compras y ventas que estimasen oportunas para incrementar la rentabilidad de su cartera, teniendo en cuenta las comisiones asociadas a este tipo de operaciones.

Finalmente, debían vender sus acciones y calcular las ganancias o pérdidas obtenidas durante el periodo. En todo momento emplearon información real y actualizada de las cotizaciones de los distintos valores, lo cual les obligaba a consultar con frecuencia la información bursátil y leer la prensa económica para poder tomar las mejores decisiones de inversión.

Para la evaluación del trabajo, cada grupo hizo una exposición oral justificando sus decisiones y entregó la hoja de cálculo o programa empleado para la gestión de su cartera de valores.

Instrumentos de valoración

Basándonos en Parrado-Martínez y Sánchez-Andújar (2020), se emplearon dos instrumentos para valorar las percepciones de los alumnos sobre la experiencia ABP:

- Un cuestionario de autoevaluación sobre el nivel de competencias, valoradas éstas con diferentes ítems (Tabla 1), que cada alumno rellenó dos veces, antes y después de la experiencia. Con objeto de favorecer la sinceridad en las respuestas, el cuestionario era anónimo. En este sentido, a cada alumno se le asignó un código numérico para poder analizar posteriormente la evolución sufrida por cada estudiante.

Tabla 1. Cuestionario autoevaluación competencias

	Autoevaluación				
Capacidad de planificación, organización y gestión de la información	1	2	3	4	5
Ser capaz de distinguir los objetivos principales de las tareas a desempeñar					
Ser capaz de establecer un proceso de trabajo sistemático y ordenado y diseñar un plan para la búsqueda de información					
Ser capaz de estructurar y organizar toda la información recogida de forma que sea útil para el fin perseguido					
A partir de la información disponible, ser capaz de valorar la situación actual y evolución previsible de la empresa					
Conocer la terminología propia de las finanzas					
	Autoevaluación				
Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	1	2	3	4	5
Conocer el manejo de una de las principales herramientas informáticas aplicadas a las Finanzas (Excel)					
Adaptación de los recursos existentes (información disponible en distintas páginas web) al caso de estudio					

Tabla 1. Cuestionario autoevaluación competencias (continuación)

	Autoevaluación				
Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5
Saber escuchar activamente a los miembros del equipo de trabajo					
Asumir las responsabilidades que tengo como miembro de un grupo de trabajo, y ser capaz de trabajar para conseguir objetivos comunes, no individuales					
Tener conocimiento de las actividades que realizan el resto de los miembros del grupo, a pesar de tener mis propias tareas					
Ser capaz de expresar abiertamente mi opinión					
Capacidad de comunicación oral	1	2	3	4	5
Ser capaz de diseñar un discurso centrándolo en las ideas principales					
Saber exponer con claridad y orden los conceptos fundamentales					
Saber utilizar el lenguaje corporal y visual para acompañar a la exposición oral					
Ser capaz de escuchar las preguntas y comentarios de los compañeros y profesores y mantener la comunicación bilateral cuando sea preciso					

- Una encuesta para conocer las percepciones de los alumnos sobre la utilidad del ABP, la satisfacción de los estudiantes con dicha metodología, así como sus principales ventajas e inconvenientes (Tabla 2).

Tabla 2. Encuesta utilidad ABP

¿En qué medida la metodología ABP ha sido útil para...?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mejorar tu capacidad de planificación, organización y gestión de la información				
Mejorar tu capacidad de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)				
Mejorar tu capacidad para trabajar en equipo				
Mejorar la capacidad de comunicación oral				
¿En qué medida crees que el ABP...?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Supera como método de aprendizaje a la enseñanza tradicional				
Te ha ayudado a aprender sobre los factores que influyen en la cotización de las acciones en Bolsa				
Te ha permitido conocer el funcionamiento bursátil				
Se ha empleado como metodología de enseñanza-aprendizaje en otras asignaturas de esta titulación o titulaciones previamente cursadas por ti				
Cite la principal ventaja que tiene el ABP para el alumno				
Cite el principal inconveniente que tiene el ABP para el alumno				
Como alumno, ¿recomendarías la aplicación de esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario?	Sí		No	

Los datos fueron analizados con *SPSS Statistics*.

Muestra de alumnos

El proyecto de Innovación Docente se aplicó sobre los alumnos/as de las asignaturas “Finanzas Corporativas II” del Grado en Finanzas y Contabilidad y “Dirección Financiera II” del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, de la Universidad de Jaén, durante el curso académico 2019-20.

Debido al estado de alarma propiciado por la pandemia de la COVID-19, fue necesario adaptar el envío y recepción de los cuestionarios para que pudiera llevarse a cabo de manera on-line. En este sentido, destaca el bajo índice de respuesta de los cuestionarios post-ABP, frente a las respuestas recibidas presencialmente en los cuestionarios pre-ABP, lo cual redujo considerablemente nuestra muestra de estudio y ha podido influir en los resultados finales. Como consecuencia, aunque el número de estudiantes que participó en el proyecto fue muy superior, los datos válidos de las encuestas recabadas ascienden a 34 estudiantes.

RESULTADOS

En primer lugar, se han analizado las respuestas sobre el nivel que cada estudiante cree que posee de cada uno de los ítems utilizados para valorar las competencias objeto de estudio, siendo 1 el nivel más bajo y 5, el más alto. La Tabla 3 presenta los resultados obtenidos, considerando conjuntamente a los alumnos/as de las tres titulaciones, tras pasar el cuestionario a los estudiantes antes y después del experimento ABP. Esto nos permite observar que, en todos los ítems analizados y, por tanto, en todas las competencias (Capacidad de Organización, Planificación y Gestión de la Información, Utilización de las TICs, Capacidad para Trabajar en Equipo, y Capacidad de Comunicación Oral), los alumnos/as consideran que han mejorado.

Para analizar si las diferencias detectadas entre los datos obtenidos antes y después de aplicar la técnica ABP son significativas o si, por el contrario, se deben simplemente al azar, empleamos la prueba de rango de signos de Wilcoxon para muestras relacionadas. Empleamos esta prueba no paramétrica tras comprobar que nuestras variables no siguen una distribución normal (prueba Kolmogorov-Smirnov), lo que nos impide usar pruebas paramétricas. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la autoevaluación de los siguientes ítems (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados autoevaluación competencias

		Media	N	Desv. estándar
Capacidad de planificación, organización y gestión de la información				
*Ser capaz de distinguir los objetivos principales de las tareas a desempeñar	pre	3,59	32	0,798
	post	4,09	32	0,777
*Ser capaz de establecer un proceso de trabajo sistemático y ordenado y diseñar un plan para la búsqueda de información	pre	3,38	32	0,871
	post	4,13	32	0,833
Ser capaz de estructurar y organizar toda la información recogida de forma que sea útil para el fin perseguido	pre	3,63	32	1,100
	post	4,06	32	0,801
*A partir de la información disponible, ser capaz de valorar la situación actual y evolución previsible de la empresa	pre	3,16	32	0,847
	post	3,94	32	0,759
*Conocer la terminología propia de las finanzas	pre	3,06	32	0,982
	post	3,97	32	0,933
Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)				
*Conocer el manejo de una de las principales herramientas informáticas aplicadas a las Finanzas (Excel)	pre	3,84	32	0,920
	post	4,53	32	0,803
*Adaptación de los recursos existentes (información disponible en distintas páginas web) al caso de estudio	pre	3,50	32	0,718
	post	4,13	32	0,976
Capacidad para trabajar en equipo				
Saber escuchar activamente a los miembros del equipo de trabajo	pre	4,13	32	0,871
	post	4,19	32	1,030
*Asumir las responsabilidades que tengo como miembro de un grupo de trabajo, y ser capaz de trabajar para conseguir objetivos comunes, no individuales	pre	4,13	32	0,871
	post	4,63	32	0,707
*Tener conocimiento de las actividades que realizan el resto de los miembros del grupo, a pesar de tener mis propias tareas	pre	3,66	32	0,937
	post	4,34	32	0,971
Ser capaz de expresar abiertamente mi opinión	pre	4,03	32	1,062
	post	4,25	32	0,984
Capacidad de comunicación oral				
*Ser capaz de diseñar un discurso centrándolo en las ideas principales	pre	3,41	32	1,103
	post	4,09	32	0,893
*Saber exponer con claridad y orden los conceptos fundamentales	pre	3,22	32	1,008
	post	3,94	32	0,914
*Saber utilizar el lenguaje corporal y visual para acompañar a la exposición oral	pre	2,81	32	1,203
	post	3,50	32	1,107
*Ser capaz de escuchar las preguntas y comentarios de los compañeros y profesores y mantener la comunicación bilateral cuando sea preciso	pre	3,25	32	1,078
	post	4,03	32	0,999

Notas: Aparecen resaltados con un “*” aquellos indicadores para los que se apreciaron diferencias estadísticamente significativas (antes y después de aplicar la metodología ABP). Se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, al comprobar la ausencia de normalidad de los datos (prueba Kolmogorov-Smirnov).

En segundo lugar, se han analizado las percepciones de los alumnos sobre la utilidad de la técnica ABP para el desarrollo de cada competencia, su superioridad sobre el método de enseñanza tradicional, su utilidad para el aprendizaje sobre los factores influyentes en la cotización en bolsa y su valor para conocer el funcionamiento bursátil. Además, se ha preguntado si se ha hecho uso de esta técnica en otras asignaturas cursadas previamente por los alumnos. Las respuestas, en este caso, van de 1 (poca utilidad/uso) a 4 (mucho utilidad/uso). Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Resultados satisfacción

Respuestas encuesta	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Mejora planificación, organización y gestión Información	34	2	4	3,15	0,558
Mejorar capacidad de utilización de las TIC	34	2	4	3,26	0,666
Mejora trabajo en equipo	34	2	4	3,26	0,751
Mejora comunicación oral	34	1	4	2,79	0,687
Superioridad ABP s/enseñanza tradicional	34	1	4	3,09	0,830
Aprendizaje sobre factores influyentes en la cotización de acciones en Bolsa	34	1	4	3,41	0,783
Conocimiento del funcionamiento bursátil	34	1	4	3,18	0,758
Empleo en otras asignaturas	34	1	4	2,12	1,038

Nuestros resultados demuestran la utilidad percibida del método ABP para mejorar todas las competencias analizadas. Además, los estudiantes se muestran satisfechos con la utilización de esta metodología, y un 94,1% de los alumnos recomiendan la aplicación de esta técnica. Entre las ventajas de este modelo de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes subrayan la motivación que supone un aprendizaje más práctico y autónomo, así como el valor de conocer por ellos mismos la realidad de los mercados financieros, más allá de los conceptos teóricos. Finalmente, entre los inconvenientes señalados destacan la incertidumbre inicial al enfrentarse al proyecto, la limitación de tiempo y la complejidad del trabajo en equipo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este trabajo ha presentado los resultados de la aplicación de la metodología ABP en estudios de Grado en materias financieras. Aunque es cierto que este método de enseñanza-aprendizaje es bien conocido desde hace décadas, aún no está muy extendido en el ámbito financiero de educación superior, por lo que entendemos que son necesarias más investigaciones y experiencias que sustenten los posibles beneficios de su aplicación.

Entre los principales inconvenientes que hemos encontrado en la implementación de esta metodología destacan la falta de tiempo por el reducido número de créditos de la materia, así como la dificultad añadida de la situación provocada por la pandemia de la COVID-19.

Una posible propuesta de mejora sería la implementación de un experimento ABP integrado para todo el Grado o, al menos, para varias asignaturas consecutivas de finanzas, de forma que los estudiantes tuvieran más tiempo para desarrollar el aprendizaje autónomo. En este caso, los alumnos tendrían que aplicar las habilidades de las distintas asignaturas del Grado para desarrollar con éxito su proyecto.

Igualmente, con el pleno convencimiento de que es necesario un cambio en la metodología docente para adaptarnos a las nuevas demandas de la sociedad,

entendemos que las acciones planteadas podrían ser aplicadas, en años venideros, a otras asignaturas y a otras titulaciones de Grado.

Creemos que se han obtenido resultados satisfactorios, fundamentalmente en la percepción por parte de los alumnos de haber mejorado su nivel de competencia en la capacidad de organización, planificación y gestión de la información, utilización de las TICs, capacidad para trabajar en equipo, y capacidad de comunicación oral. En este sentido, las percepciones de los estudiantes son fundamentales para su motivación e implicación, de manera que si un alumno percibe que una determinada técnica de enseñanza-aprendizaje es útil, se involucrará más y acabará obteniendo mejores resultados. Además, los estudiantes, en general, se muestran satisfechos con la utilización de esta metodología de enseñanza-aprendizaje, y recomiendan su uso en otras asignaturas.

Agradecimientos

Esta investigación es resultado del proyecto de innovación docente PIDMED07_201921, financiado por la Universidad de Jaén.

REFERENCIAS

- Alrahlah, A. (2016). How effective the problem-based learning (PBL) in dental education. A critical review. *The Saudi Dental Journal*, 28, 155–161.
- Clouston, T.J. y Whitcombe, S.W. (2005). An emerging person centred model for problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education*, 29(3), 265–275.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, J., y Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568.
- Hansen, J. (2006). Using problem-based learning in accounting. *Journal of Education for Business*, 81(4), 221–223.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Johnson, B.M. y Ulseth, R.R. (2015). Professional Competency Development in a PBL Curriculum. En *5th International Research Symposium on PBL, part of International Joint Conference on the Learner in Engineering Education (IJCLEE2015)*. Mondragon University.
- Kek, M.Y.C.A. y Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 329–341.
- Korkmaz, G. y Kalayci, N. (2019). Theoretical Foundations of Project Based Curricula in Higher Education. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 236–274.
- Morales-Mann, E. y Kaitell, C. (2001). Problem-based learning in a new Canadian curriculum. *Journal of Advanced Nursing*, 33, 13–19.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero

de 2015, 6986 a 7003. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Parrado-Martínez, P. y Sánchez-Andújar, S. (2020). Development of competences in postgraduate studies of finance: a project-based learning (PBL) case study. *International Review of Economics Education*, 35, 100192.

Rigall-I-Torrent, T. (2011). Using Problem-based Learning for Introducing Producer Theory and Market Structure in Intermediate Microeconomics. *International Review of Economics Education*, 10(1), 1-15.

Yew, E.H.J. y Goh, K. (2016). Problem-based learning (PBL): an overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2, 75-79.

CAPÍTULO 25

EL RECURSO A LA CULTURA GLOBAL EN LAS CLASES DE DERECHO INTERNACIONAL

ALEJANDRO SÁNCHEZ FRÍAS
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización no ha afectado únicamente a la economía y a la política, sino también a la educación y a la cultura. Cada vez es más común tener encontrar en nuestras aulas a alumnos extranjeros a través de programas de intercambio como Erasmus. Esta realidad ni es nueva ni es reciente, y desde hace décadas hay autores que abogan por la creación de facultades y programas de derecho global (Clark, 1998), propuesta que ha encontrado su acogida sobre todo en universidades norteamericanas y holandesas como Harvard y Tilburg. En España también se ha abierto camino en los últimos años en postgrados de universidades como Pompeu Fabra, Salamanca, Granada o Málaga.

En ocasiones, la diversidad cultural puede dificultar al profesor la tarea de presentar ejemplos cercanos al estudiante que faciliten la comprensión de los materiales teóricos y permitirle alcanzar juicios críticos. Tal y como ya señalaba Herskovits en los años setenta: “judgments are based on experience, and experience is interpreted by each individual in terms of his own enculturation” (Herskovits, 1972). En este punto, como veremos a continuación, la vertiente cultural de la globalización puede ayudar al docente a presentar ejemplos que sean fácilmente comprensibles por todos los presentes.

En el caso concreto de la docencia en Derecho internacional, diversos estudios se centran en el uso de la cultura popular como herramienta docente. Nuestra propuesta es realizar un breve análisis del marco teórico del uso de la cultura popular global en la enseñanza del Derecho en general y del Derecho internacional en particular, para después centrarnos en dos ramas concretas que son las más utilizadas en la actualidad por los jóvenes estudiantes: las series de televisión y los videojuegos.

Estas dos plataformas nos permitirán esbozar un modelo de cómo emplear estas formas culturales para entusiasmar el alumnado en materias como el Derecho diplomático y consular, el Derecho internacional penal o el Derecho internacional humanitario.

MÉTODO: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LA CULTURA POPULAR GLOBAL

En primer lugar, debemos señalar que, al referirnos a la importancia de la cultura en el Derecho no nos referimos a las culturas y tradiciones jurídicas en su sentido más dogmático. La diferencia entre conceptos jurídicos entre los distintos países, la importancia mayor o menor de la jurisprudencia y la focalización en un modelo más teórico o práctico y participativo son sin duda partes de la cultura jurídica a tener en cuenta (Brostoff, 2007). Es por ello por lo que ciertos autores recomiendan que el docente dedique un tiempo al inicio del curso a entender la historia académica y cultural de sus alumnos (Hanvey, 1987).

La aproximación que aquí adoptamos se centra en el punto de encuentro entre la cultura popular y la cultura jurídica, centrándonos en su dimensión global. Como explica Friedman en dos de sus estudios, mientras que el término cultura jurídica se refiere a las “ideas, attitudes, values, and opinions about law held by people in a society” (Friedman, 1985), la cultura popular se refiere a “the norms and values held by ordinary people, or at any rate, by non-intellectuals, as opposed to high culture, the culture of intellectuals and the intelligentsia” (Friedman, 1989).

En el contexto de esta cultura popular, desde los años ochenta, y sobre todo gracias a Hollywood, la industria del entretenimiento ha sido casi monopolizada por empresas estadounidenses, desde el género cinematográfico inicial hasta el más reciente de series de televisión, creando lo que algunos autores denominan cultura “global popular”, la cual hace más comprensible la elaboración de ejemplos y comprensión de referencias (During, 1997).

En relación con el área que nos ocupa, ya señaló también Friedman en 1989 la conexión entre el Derecho y la cultura popular en los siguientes términos: “law as it appears in songs, in stories, in movies, in newspapers, in novels and detective fiction; the law as shown on television or recounted in Time or Reader’s Digest; law and its practitioners as butt and punchline of scores of jokes” (Friedman, 1989).

Esta relación es especialmente relevante cuando los estudiantes que se encuentran frente al docente carecen de una cultura jurídica dogmática, aunque sí tienen ciertos conocimientos gracias a la cultura jurídica popular que, en ciertas ocasiones, es también global. Desde luego, es difícil negar que, al comienzo de la carrera en Derecho, y dada la ausencia de asignaturas previas en estudios primarios y secundarios “much of what we think we know, it is a good bet that it comes in the form of popular culture. The relationship between popular culture and popular legal culture is reciprocal, so much so that it is almost impossible to disentangle the elements (Friedman, 1989).

El uso de la cultura jurídica popular, tal y como veremos en nuestros ejemplos sobre Derecho internacional, puede ser de enorme utilidad a la hora de explicar casos y conceptos a los alumnos en sus etapas iniciales de aprendizaje, ya sea desde la perspectiva de un caso acertadamente tratado en una película o una serie, o para detectar los errores más o menos evidentes, deliberados o no, que hayan podido tener los guionistas sin una formación jurídica. Naturalmente, más allá de referencias puntuales en los cursos habituales de Derecho, también podría organizarse un curso exclusivamente sobre Derecho y cultura popular, aunque ello se enfrentaría a los siguientes obstáculos (Corcos, 2018):

Conseguir la aprobación del curso por las autoridades educativas competentes. Si bien podría entenderse que el contenido de tal curso no tendría la suficiente seriedad para un programa académico, acercar al jurista a cómo el público en general percibe a los jueces, tribunales y fuerzas del orden puede serle de gran utilidad en el ejercicio de su profesión (Sherwin, 2006).

El diseño interdisciplinar del curso podría dar a entender que su creación es simple. Nada más lejos de la realidad, ya que exige no sólo el tratamiento correcto y la consulta de la cultura popular, sino también de los materiales jurídicos relacionados en distintas disciplinas.

El hábito de los profesores universitarios en Derecho a ceñirse a los conocimientos estrictamente relacionados con su disciplina puede dificultar una visión auténticamente interdisciplinar de la asignatura y relacionarla con los aspectos más comunes de la vida diaria.

Una forma recomendada por la autora para superar estos obstáculos consiste en la elaboración de un manual que se adapte a las necesidades del docente y de los alumnos. Este facilita que los alumnos sigan el curso, dedicando aproximadamente una semana a cada capítulo y viendo las películas y series recomendadas con antelación, teniendo en cuenta que la mayoría de ellas están en las plataformas virtuales. Al final del curso, según comenta la autora, los alumnos incluso pueden entregar redacciones de temas como el proceso civil en Harry Potter o el régimen jurídico en Juego de Tronos (Corcos, 2018).

En esta misma línea, Asimow (2018) describe la cultura popular como espejo y como lámpara. Como espejo, porque refleja las ideologías dominantes y estereotipos, incluyendo los jurídicos, tal y como es la labor de las instituciones jurídicas. Y, como lámpara, porque pese a todos sus defectos constituye una fuente innegable de conocimiento: “pop culture media might be the most effective teaching device in the history of the human race. To take the most obvious examples, commercials change consumers’ buying habits as they “learn” information about new products or retailers, and political ads manipulate voter preferences.

More relevant to this course, most people “learn” most of what they know (or think they know) about law and lawyers from consuming popular legal culture” (Asimow, 2018). Ahora bien, ¿cómo funciona la cultura popular como espejo y como lámpara en Derecho internacional? Dedicaremos la siguiente sección a proporcionar algunos ejemplos.

RESULTADOS EN LA APLICACIÓN DE LA CULTURA POPULAR: ALGUNOS EJEMPLOS

El Derecho internacional en Los Simpsons

Una buena manera de entrar en la relación entre el Derecho internacional y la cultura popular actual que sea cercana a los estudiantes se encuentra en una serie de televisión tan popular como “Los Simpsons”. Alabada por su capacidad de tratar los temas de la vida diaria de cualquier familia, e incluso de predecir acontecimientos en un futuro (pensemos en Donald Trump como presidente de Estados Unidos), esta serie también nos aporta ejemplos interesantes de concepciones correctas e incorrectas sobre el Derecho internacional.

En su presentación en el webinar organizado por el British Institute of International and Comparative Law, Janik recoge algunos de los episodios más representativos en los que se trata el Derecho internacional (Janik, 2021). Uno de ellos, y que en mi caso suelo utilizar en clase por ser bastante esclarecedor, es el de la errónea concepción de que el territorio donde se localizan las embajadas en el extranjero son parte del Estado al que pertenecen. En el episodio 16 de la sexta temporada, un podemos ver a Homer saltando de un lado a otro de la embajada de Estados Unidos a Australia gritando: “Australia, América, Australia” después de que el marine de la entrada informara de que “la embajada se considera territorio americano”. No obstante, y como bien sabemos, se trata de un error común derivado de una lectura errónea del artículo 22 del Convenio sobre Relaciones Diplomáticas, el cual establece la inviolabilidad y el régimen de protección de las embajadas, pero no implica que ese territorio deje de ser parte del Estado receptor.

También encontramos en esta serie la diferencia entre embajadas y consulados. Marge dice: “estoy cansada de estar encerrada en esta embajada”. A lo que Homer responde: “consulado, los consulados son las oficinas regionales que sirven a la embajada en la capital”. La explicación es bastante acertada, si bien podrían haberse señalado las funciones más reducidas que corresponden a los consulados. En este mismo episodio podemos ver además como el FBI se ve obligado a respetar la inviolabilidad del consulado sueco (artículo 31 de la Convención sobre Relaciones Consulares). Dejando de lado la referencia obvia al asunto Assange, puede apreciarse un guiño al caso Noriega ya que, al igual que sucedió con el exdictador en la nunciatura de la Santa Sede, las autoridades estadounidenses intentan obligar a salir a la familia

Simpson poniendo música rock frente a la embajada, si bien esta vez con la música del grupo sueco Death Metal.

Naciones Unidas y House of Cards

La famosa serie House of Cards, en la que Kevin Spacey representa a un político estadounidense de dudosa moral (Frank Underwood), también nos ofrece ejemplos muy útiles para presentar al alumnado. De entre ellos, podemos destacar el último capítulo de su tercera temporada.

Una vez conseguida la presidencia, y como cualquier presidente norteamericano que se precie, tiene su propio plan para resolver el conflicto palestino-israelí, consistente esta vez en un poco detallado proceso que implica enviar una misión de mantenimiento de la paz de Naciones Unidas al Valle del Jordán.

El principal inconveniente surge con la negativa del presidente de la Federación Rusa de apoyar el despliegue de esta misión en el Consejo de Seguridad, amenazando con un veto que impediría su aprobación. Para sortear este obstáculo, a la Secretaría de Estado se le ocurre recurrir a la antigua Resolución 377 de la Asamblea General “Unidos por la Paz”, un argumento que, como señala algún especialista, causa bastante sorpresa al encontrarnos ante una producción de Hollywood (Milanovic, 2015).

Naturalmente, el delegado al uso de esta resolución, señalando que es un precedente de hace sesenta años utilizados para comenzar una guerra. Así, este episodio sirve a los estudiantes no sólo para reflexionar sobre el poder de voto de los miembros permanentes del Consejo de Seguridad, sino también sobre la posibilidad de resoluciones como esta para evitar los impedimentos que puede causar la política al funcionamiento de las instituciones internacionales.

De hecho, tal y como se señala en el marco de este episodio, existe un único precedente de su uso para el despliegue de una operación de paz, siendo este el caso de la crisis del canal de Suez (Odermatt, 2015).

Derecho internacional humanitario y Juego de Tronos

Una de las series más vistas en los últimos años con veinte millones de espectadores por episodio, y con una innegable influencia en las conversaciones habituales, es Juego de Tronos. Pese a las preferencias personales que podamos tener hacia uno u otro personaje, resulta muy interesante reflejar aquí el estudio que realizó la Cruz Roja de Australia sobre las distintas violaciones de Derecho internacional humanitario que han cometido sus personajes (Australian Red Cross, 2019), y que puede causar sorpresas que sirvan para atraer la atención del estudiante durante las explicaciones.

Veamos en el análisis cuáles son los ejemplos de violaciones más graves del Derecho internacional en la serie.

En primer lugar, el Rey de la Noche quebranta flagrantemente la prohibición de la esclavitud al transformar civiles y militares en caminantes blancos. En segundo lugar, encontramos a Ramsay Bolton quien, durante varios episodios, somete a tortura y tratos inhumanos y degradantes a Theon Greyjoy. Daenerys Targaryen tampoco constituye un ejemplo de cumplimiento del Derecho internacional: desde la crucifixión de los Maestros de Meereen, con tortura y sin juicio previo, hasta el ataque indiscriminado contra civiles en la batalla final de Desembarco del Rey. Y cómo olvidar a Walder Frey en la Boda Roja, en la que ordena el ataque indiscriminado contra personas que no estaban participando en ninguna hostilidad.

Pero no todo es negativo en el análisis del cumplimiento del Derecho internacional en esta serie. Recordemos que Tyrion Lannister aconsejó a Daenerys no utilizar los dragones contra la ciudad por el elevado número de víctimas civiles inocentes que causaría. O la iniciativa de Robb Stark de proporcionar asistencia médica tras la batalla, que acaba extendiéndose incluso a heridos del bando enemigo. También otro Lannister da ejemplo de respeto de las normas de Derecho internacional, en este caso el patriarca Tywin, al ordenar el cese de la tortura de detenidos y soldados enemigos a su llegada a Harrenhal. Finalmente, podemos mencionar a John Nieve, quien protege a su detenida Ygritte pese a las órdenes de que sea ejecutada por parte de Qhorin Mediamano. Todos estos son algunos de los ejemplos que proporciona la serie, y podría ser de útil para los alumnos elegir a algún personaje de la serie y hacer una lista de las distintas violaciones y cumplimientos del Derecho internacional que realizan, tal y como hace en su estudio con algunos de ellos la Cruz Roja australiana.

Derecho internacional y videojuegos

El auge en el uso de los videojuegos en las últimas dos décadas entre adultos de todas las edades ha traído consigo una expansión en sus categorías y, de igual modo, en sus contenidos. Uno de los géneros clásicos es el bélico, y en él entra por supuesto la posibilidad de analizar la aplicación de normas de Derecho internacional humanitario.

En un estudio publicado en la Revista Internacional de la Cruz Roja, se pone de relieve como millones de usuarios de estos videojuegos violan sistemáticamente las normas de Derecho internacional en estas partidas, y se propone que se introduzcan métodos de compensación por puntos basados en el respeto de estas normas (Clarke, Rouffaer, y Sénéchaud, 2012).

Un ejemplo en el caso de videojuegos en primera persona lo encontramos en el célebre Call of Duty, el cual cuenta con versiones basadas en distintas épocas históricas, desde la segunda guerra mundial hasta nuestros días y un futuro cercano.

En el análisis de su versión en *Modern Warfare 3*, Blondel y Koutrolis (2015) destacan cómo se respetan generalmente principios como el de distinción entre objetivos civiles y militares, si bien no se han integrado otros como la obligación de respetar combatientes heridos y personas fuera de combate, así como de no atacar bienes culturales. Igualmente, tal y como se señala en el estudio de Clarke et al. (2012) la prohibición de la tortura brilla por su ausencia en estos videojuegos. Estos estudios llegan a unas conclusiones fácilmente trasladables a los estudiantes, como es la de integrar las normas de Derecho internacional humanitario en estas plataformas, permitiendo además a quienes sean usuarios habituales de estos videojuegos que reflexionen sobre esta materia.

Para quienes prefieran modos distintos a la primera persona, los videojuegos de estrategia también pueden ser una buena fuente de cultura popular de la que extraer ejemplos amenos para los estudiantes. Pensemos, por ejemplo, en la serie de videojuegos de *Civilization*. Bajo la premisa de ir reescribiendo la historia de la Humanidad, y sin duda alguna con ciertos anacronismos, permite desde la creación de misiones diplomáticas en la antigüedad la delimitación de las fronteras, la definición de políticas más realistas o idealistas en sede de Naciones Unidas, la imposición de embargos o la prohibición de armas nucleares (Odermatt, 2015). Se trata así de un escenario útil para la práctica de los estudiantes, que valdría, por ejemplo, para detectar las diferencias con nuestra realidad internacional (por ejemplo, el hecho de que, al contrario que en el juego, no todas las resoluciones de Naciones Unidas tienen fuerza vinculante).

CONCLUSIONES

La enseñanza del Derecho internacional está destinada a adaptarse a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado, siendo que recibimos en nuestras clases alumnos de la procedencia cultural más variada. El recurso a la cultura popular es una herramienta de gran utilidad a la hora de enseñar asignaturas como el Derecho internacional a alumnos procedentes de distintas nacionalidades, y que pueden compartir entre ellos conocimientos de la cultura global que procede de la televisión, el cine, la música e incluso los videojuegos.

Tal y como se ha tratado de explicar en este breve estudio, el recurso en particular a las series de televisión y los videojuegos puede ser útil desde dos perspectivas. Primero, porque permite al estudiante concienciarse de cómo el resto de la sociedad ve a los juristas y las instituciones jurídicas, y tenerlo en cuenta en su futuro ejercicio profesional. Y, segundo, porque en las primeras etapas del aprendizaje en las que carecen de conocimientos jurídicos previos, el recurso a la cultura popular puede servir para ilustrar conceptos complejos e incluso programar actividades en las

que los alumnos puedan aplicar los conocimientos teóricos a los conocimientos de cultura popular que poseen para detectar aciertos y errores que estos contienen.

REFERENCIAS

- Asimow, M. (2018). The Mirror and the Lamp: The Law and Popular Culture Seminar. *Journal of Legal Education*, 68, 115-121.
- Australian Red Cross. (2019). *Game of Thrones: violations of and compliance with International humanitarian law*. Australian Red Cross.
- Blondel, O. y Koutrolis, V. (2015). *Call of Duty: Modern Warfare 3: les jeux vidéos intègrent le b.a.-ba du droit humanitaire*. Recuperado de: <https://cdi.ulb.ac.be/call-of-duty-modern-warfare-3-les-jeux-video-integrent-le-b-a-ba-du-droit-humanitaire-une-analyse-dolivier-blondel-et-de-vaiois-koutrolis/>
- Brostoff, T. (2007). Using Culture in the Classroom: Enhancing Learning for International Law Students. *Michigan State Journal of International Law*, 15, 557-575.
- Clark, D.S. (1998). Transnational Legal Practice: The Need for Global Law Schools. *The American Journal of Comparative Law*, 46, 261-274.
- Clarke, B., Rouffaer, C., y Sénéchaud, F. (2012). Beyond the Call of Duty: Why shouldn't video game players face the same dilemmas as real soldiers? *International Review of the Red Cross*, 886, 711-737.
- Corcos, C. (2018). It All Started with Columbo: Teaching Law with Popular Culture. *Journal of Legal Education*, 68, 122-128.
- During, S. (1997). Popular Culture on a Global Scale: A Challenge for Cultural Studies? *Critical Inquiry*, 23(4), 808-833.
- Friedman, L.M. (1985). *Total Justice*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Friedman, L.M. (1989). Law, Lawyers, and Popular Culture. *The Yale Law Journal*, 98, 1579-1606.
- Hanvey, R.G. (1987). Cross-Cultural Awareness. En L.F. Luce y E.C. Smith (Eds.), *Towards internationalism: readings in cross-cultural communication* (pp. 18-21). Cambridge: Newbury House Publishers.
- Herskovits, M.J. (1972). *Cultural relativism; perspectives in cultural pluralism*. Nueva York: Random House.
- Janik, R. (2021). *Homer Simpson in the Classroom: Using Popcultural References When Teaching International Law*. Teaching International Law Webinar Series, British Institute for International and Comparative Law.
- Milanovic, M. (2015). *House of Cards and International Law*. EJIL: Talk!
- Odermatt, J. (2015). *House of Cards (Season 3): International Law and American Power*. Recuperado de: <https://cdi.ulb.ac.be/house-of-cards-season-3-international-law-and-american-power-a-review-by-jed-odermatt/>
- Sherwin, R.K. (2006). A Manifesto for Visual Legal Realism. *Loyola of Los Angeles Law Review*, 40, 719-744.

CAPÍTULO 26

EL CAPITAL HUMANO EMPRENDEDOR: UN RETO ESTRATÉGICO Y FORMATIVO PARA LA UNIVERSIDAD

SOFÍA LOUISE MARTÍNEZ MARTÍNEZ

*Programa de Doctorado de Economía y Empresa, Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales, Universidad de Málaga*

INTRODUCCIÓN

Del capital humano al capital humano emprendedor

El avance de la sociedad depende del ser humano, de sus conocimientos, habilidades y formas de organización y relación. Estas cualidades humanas conforman lo que se conoce como capital humano y están vinculadas al progreso social y al crecimiento de la economía (Sen, 1998). Se pueden definir a partir de las habilidades desarrolladas, los conocimientos y el esfuerzo de los individuos, siendo “no sólo un instrumento de la producción económica sino también del desarrollo social” (Sen, 1998, p.6). En la misma línea, Becker (2003) entiende el capital humano en términos económicos y define la apuesta por las cualidades humanas como una inversión que favorece el rendimiento y la productividad.

En el plano organizacional, el capital humano se presenta como motor de desarrollo, definiéndose como la principal ventaja competitiva de las compañías frente a los vertiginosos cambios que se producen en el entorno. Así, la rapidez en la capacidad de respuesta de los individuos y la plasticidad de su aprendizaje supone un gran activo para las empresas (Tinoco y Soler, 2011). Del mismo modo, el capital humano está ligado al éxito empresarial. Principalmente a través de la adquisición de habilidades y competencias, es un predictor útil para determinar el éxito de las empresas sobre todo en sus primeros años de vida (Gimeno, Folta, Cooper, y Woo, 1997; Unger, Rauch, Frese, y Rosenbusch, 2011).

La investigación científica sobre la teoría del capital humano ha estado ligada al avance del conocimiento en el campo de la economía y las organizaciones. La finalidad del presente estudio no es profundizar en su evolución, debido a la extensa y completa literatura ya existente sobre ello. Se pretende enfatizar en la importancia de este capital en un ámbito concreto, que a su vez guarda una estrecha relación con el progreso económico y social: el emprendimiento universitario.

El rol de la universidad en la potenciación del capital humano emprendedor

En términos generales, el emprendimiento puede definirse como la creación de nuevos productos, servicios, procesos o modelos de negocio que potencian el desarrollo y la competitividad del mercado y el sistema económico en su conjunto (Schumpeter, 1934).

Aun así, el término ha evolucionado con los años desde su concepción como mera creación empresarial hasta abarcar un espectro de acciones más amplio, una forma de vida. En este sentido, el emprendimiento puede entenderse como cualquier actividad que implique la creación de outputs novedosos tangibles o intangibles en el contexto empresarial o fuera de él. Esta concepción comprende aspectos aplicados como “la búsqueda de oportunidades, la asunción de riesgos, la tolerancia al fracaso, el aprovechamiento recursos de forma creativa y la tenacidad para superar los obstáculos y llevar una idea a la práctica” (Kuratko y Morris, 2018, p. 11). De esta forma, el emprendimiento guarda una estrecha relación con la innovación y la productividad y es un factor clave para el desarrollo no solo económico sino también social (Álvarez, Urbano, Coduras, y Ruiz-Navarro, 2011; González, Torres, y Lamo, 1994). Por su impacto en diversas esferas es un fenómeno que traspasa las fronteras de una sola disciplina y vincula a numerosos actores individuales y colectivos. No obstante, aunque el concepto evoluciona de forma constante, es posible extraer un denominador común. Este es la persona emprendedora y sus cualidades, es decir, el capital humano emprendedor.

Las actividades emprendedoras son generadas por individuos con conocimientos, competencias, habilidades y destrezas para innovar y emprender (Unger et al., 2011). El capital humano emprendedor confiere a los individuos “capacidades para descubrir nuevas oportunidades de negocio, decisión para explotarlas y capacidades para consolidar los negocios actuales” (Junquera, 2011, p. 392). Existen numerosas evidencias que definen el capital humano como un factor clave para la formación de intenciones emprendedoras (Passaro, Quinto, y Thomas, 2018), así como para la propia creación empresarial (Haber y Reichel, 2007). Además, se relaciona de forma positiva con la detección y explotación de oportunidades de negocio (Davidsson y Honig, 2003; Shane y Venkatraman, 2000), la planificación estratégica empresarial (Baum, Locke, y Smith, 2001), la formación continua y la consiguiente acumulación de conocimientos y habilidades (Hunter, 1986) y la adquisición y gestión de recursos presentes en el entorno. En relación a esto último, se destaca el desarrollo de habilidades de bootstrapping (Morris, Webb, Fu, y Singhal, 2013) y de obtención de financiación para proyectos emprendedores (Brush, Greene, y Hart, 2001).

El fomento del capital humano emprendedor deriva principalmente de la experiencia y de una formación emprendedora de calidad, cercana a la realidad,

flexible e innovadora (Becker, 1993). Sen (1998) expone que las capacidades que determinan el capital humano están condicionadas por la educación recibida, un planteamiento en línea con Smith (1776), que ya en el S. XVIII señalaba el papel de la educación y el aprendizaje basado en la experiencia para desarrollar la capacidad humana y con ello la productividad. Históricamente la teoría del capital humano ha estado ligada a la educación.

En primer lugar, desde una perspectiva instrumental basada en la dotación de conocimientos específicos y técnicos, con el fin de que los individuos pudieran desempeñar con éxito un empleo.

Posteriormente, a raíz de la evolución de las relaciones laborales, el cambio de los modelos productivos y la globalización, esta formación evoluciona hacia una vertiente más competencial, expresiva y socializadora “que procura despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación” (Aronson, 2007, p. 15).

En la misma línea, Becker (2003) apunta que tanto la educación, la capacitación laboral y el gasto en instituciones especializadas contribuyen al progreso del capital humano, el capital más relevante en la economía moderna. Tinoco y Soler (2011) exponen que el capital humano se genera a partir de la confluencia de tres factores: formación académica especializada; experimentación, especialización y profesionalización; y cultura organizacional y entorno. En este sentido, dada su responsabilidad formativa, la universidad debe asumir un rol clave.

Aunque el emprendimiento recibe una atención cada vez mayor en la sociedad y la formación en materia de creación empresarial se aborda desde diversos organismos públicos y privados, la universidad, como institución educativa superior por excelencia, tiene una importancia destacada en la potenciación de la actividad emprendedora. Así, su rol es clave en la generación de capital humano emprendedor, mediante la promoción de iniciativas basadas en el conocimiento, la potenciación de la transferencia de resultados de investigación y la facilitación de la creación empresarial y la empleabilidad (Audretsch, 2009; 2014). Del mismo modo, a través de la docencia, la institución universitaria puede promover las competencias y cualidades emprendedoras de los estudiantes y los académicos, dotando a la sociedad de capital humano emprendedor cualificado (Castellacci y Natera, 2013; Guerrero, Urbano, Fayole, Klofsten, y Mian, 2016; Zahra y Wright, 2011).

Esta responsabilidad de la institución educativa es recogida por el paradigma de Universidad Emprendedora, según el cual la universidad debe fomentar la generación y el mantenimiento de una cultura emprendedora que impregne la institución desde un punto de vista sistémico, promoviendo el emprendimiento académico y condicionando todas las actividades que en su seno se desarrollan; investigación, docencia, transferencia y gobernanza (Etzkowitz, 2004). Así, a través de sus acciones,

la universidad debe catalizar la creatividad y el conocimiento y favorecer el intercambio de información entre los actores del ecosistema emprendedor – v.g., empresas, gobierno, instituciones públicas y privadas (Mele y Russo-Spena, 2015).

La universidad también fomenta el capital humano emprendedor a través de la generación, atracción y retención de emprendedores (Bramwell y Wolfe, 2008).

MÉTODO

En base a la importancia del capital humano emprendedor para el avance de la sociedad y el rol clave de la universidad en su potenciación, se define el siguiente objetivo de investigación: Analizar las estrategias universitarias de fomento del capital humano emprendedor desde el paradigma de Universidad Emprendedora. Para ello se identifican casos de éxito, cuyo análisis contribuye a mejorar el diseño y la implementación de acciones destinadas a promover el talento emprendedor.

El objetivo de investigación se aborda a través de un enfoque metodológico cualitativo, concretamente mediante un análisis de casos de buenas prácticas de universidades emprendedoras. Este método se considera adecuado cuando el objeto de investigación ha sido escasamente analizado con anterioridad (Gummesson, 2017). La información se extrae de fuentes secundarias, principalmente de las páginas web y de otros recursos online que ofrecen información sobre la actividad desarrollada en materia de emprendimiento académico por parte de las instituciones seleccionadas. Se lleva a cabo un análisis de contenido de la información recopilada, diferenciando el nivel estratégico o institucional y el formativo. Se crean los siguientes códigos para facilitar el análisis de la información: Nivel estratégico, Nivel formativo, Creación de instituciones, Visibilidad, Formación curricular, Formación extracurricular.

De acuerdo con la finalidad de analizar las estrategias desarrolladas por universidades emprendedoras, la muestra se compone de todas aquellas instituciones de educación superior que actualmente están acreditadas internacionalmente como Universidad Emprendedora por la ACEEU (Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities). Así, esta selección de la muestra teórica, no realizada al azar, está respaldada por el exhaustivo proceso de acreditación llevado a cabo por dicha institución acreditadora, avalado por expertos internacionales del ámbito de las relaciones universidad-empresa, la transferencia de investigación y el emprendimiento de base universitaria (ACEEU, 2021).

Las universidades que componen la muestra son: Universidad de Adelaida (Australia), Universidad EAN (Colombia), Management and Science University (Malasia), Chalmers University of Technology (Suecia), Universidad de Tartu (Estonia) y Universidad de Málaga (España). El número se considera conveniente, ya que se encuentra en el rango de entre cuatro y diez casos que Eisenhardt (1989) establece como empíricamente conveniente.

RESULTADOS

A partir de la información recogida y el análisis de contenido desarrollado se extraen características comunes que describen las acciones que realizan estas universidades para potenciar la creación de capital humano emprendedor.

A continuación, se presentan las características detectadas, diferenciando entre las acciones desarrolladas a nivel estratégico y a nivel formativo, respaldadas por las evidencias más relevantes que las justifican.

Tabla 1. Actividades de potenciación del capital humano emprendedor – nivel estratégico

Nivel estratégico	
Características	Ejemplos de evidencias
Creación de instituciones específicas en el ámbito universitario para la gestión del emprendimiento.	Universidad de Adelaida: Entrepreneurship, Commercialisation and Innovation Centre (ECIC); Universidad de Málaga: Link by UMA-Atech; Universidad de Tartu: Centre for Entrepreneurship and Innovation; EAN Universidad: Instituto para el Emprendimiento Sostenible.
Integración del emprendimiento como parte de la política de la Universidad. Creación de Vicerrectorados específicos y nombramiento de responsables con un perfil especializado para su gestión.	Universidad de Adelaida: primera en Australia en crear un Vicerrectorado de Emprendimiento; Universidad de Málaga: primera en España en la misma labor.
Creación de incubadoras empresariales universitarias de reconocido prestigio para favorecer la transferencia de conocimiento y tecnología y la creación empresarial.	Incubadora de la Universidad de Málaga: reconocida por el Ranking Funcas 2018/2019 como la mejor incubadora empresarial de Andalucía y la quinta de España; Chalmers University of Technology: presencia destacada en la clasificación de las 10 mejores incubadoras de empresas universitarias de UBI World (6-10 a nivel mundial, 4-6 en Europa, 1 en la región nórdica; 2019).
Premios nacionales e internacionales a la gestión en materia de emprendimiento.	Management and Science University de Malasia: Premio MOHE al Emprendimiento 2016 a la Universidad Privada más Emprendedora (Ministerio de Educación Superior). Universidad de Tartu: clasificada como la segunda mejor universidad de EECA (Europa Emergente y Asia Central) por el QS Ranking (2021); Chalmers University of Technology: obtiene la mayor reputación (confianza del público) en Suecia durante nueve años consecutivos (Índice de Reputación de Kantar Sifo), así como el puesto nº1 en investigación colaborativa con la industria (Ranking Leiden 2020); Universidad de Adelaida: se sitúa sistemáticamente en el 1% de las mejores universidades del mundo; Science and Management University de Malasia: clasificada como una de las 100 mejores universidades jóvenes del mundo por el Ranking QS (2021); Universidad de Málaga: situada en el puesto 101-200 en el ranking de impacto de THE (2021).
Visibilidad nacional e internacional a través de la obtención de posiciones de prestigio en otros rankings mundiales de calidad universitaria.	

Por un lado, el nivel estratégico hace alusión a las acciones que forman parte de la gobernanza y que se desarrollan con una finalidad estratégica o que son producto de integrar el emprendimiento en las decisiones que a nivel de gestión universitaria se toman a corto, medio o largo plazo. Por el otro, el nivel formativo se refiere a todas aquellas actividades relacionadas directa o indirectamente con el ámbito de la educación y que se realizan para promover el emprendimiento de manera curricular o extracurricular. Los resultados de cada nivel se presentan en las Tablas 1 y 2 respectivamente.

Tabla 2. Actividades de potenciación del capital humano emprendedor – nivel formativo

Nivel formativo	
Características	Ejemplos de evidencias
Universidades pioneras e innovadoras en el lanzamiento de programas de fomento del emprendimiento en el plano extracurricular.	Universidad de Málaga: Segunda universidad de España que lanza un programa de creación de spin-offs académicas (1997); Universidad de Adelaida: Anfitriona del mundialmente reconocido eChallenge, un programa de emprendimiento que ha potenciado la creación de 1.100 nuevas empresas desde 2001.
Premios otorgados a los programas y a las actividades formativas desarrolladas para promover el emprendimiento académico.	Universidad EAN: El programa Impacta de EAN es reconocido como el Top 3 de los programas Challenger en América Latina por UBI (2019/2020).
Presencia relevante del emprendimiento en la formación curricular de los estudiantes.	Universidad EAN: 10 créditos obligatorios sobre emprendimiento impartidos en todos los grados, 3 créditos en cada programa de máster; Universidad de Tartu: El 2,6% de los cursos impartidos en la universidad están relacionados con el emprendimiento (2015/2016) y el 92% de los planes de estudios de la universidad incluyen al menos un curso de emprendimiento (2016/2017); Universidad de Adelaida: grado en innovación y emprendimiento; Chalmers University of Technology: Master en Entrepreneurship and Business Design. Management and Science University Malasia: grado en emprendimiento. Universidad de Málaga: Master en Liderazgo, Innovación y Emprendimiento.
Variedad en la oferta de programas formativos emprendedores: se abarcan aspectos tangibles e intangibles de la creación empresarial. Conocimientos específicos a través de formación especializada: proceso de creación empresarial, modelos de negocio, educación financiera, formas legales de constitución empresarial, etc.	Chalmers University of Technology: Master de dos años de duración, Start-up camp o Venture Creation Company; Universidad de Málaga: gran variedad de programas que cubren las necesidades de todas las fases de la creación empresarial a través de Link by UMA Atech, v.g., programa K-skills, Polaris Mentoring, Polaris Academy; Universidad de Tartu: a través de Startup Lab, sede de una gran variedad de eventos emprendedores, talleres, encuentros con empresas y concursos de ideas.

Tabla 2. Actividades de potenciación del capital humano emprendedor – nivel formativo (continuación)

Nivel formativo	
Características	Ejemplos de evidencias
Actividades de networking que fomentan la creación de redes entre potenciales emprendedores académicos y el ecosistema emprendedor, así como el desarrollo de iniciativas de colaboración universidad-empresa.	Universidad de Málaga: University-Business Ecosystem Forum, Juernes Emprendedor, Martech; EAN Universidad: Demo Day de EAN Impacta.
Relevancia de la formación competencial emprendedora (v.g., creatividad, detección y evaluación de oportunidades, gestión del riesgo).	Universidad de Adelaida: enfoque holístico de la formación emprendedora, importancia de la creatividad, las capacidades y competencias de innovación y emprendimiento y la gestión de proyectos. Universidad de Málaga: K-skills y K-proyectos, programa de trabajo por proyectos y desarrollo de competencias transversales promovido por Link by UMA-Atech.
Red de mentores que apoyan la formación en emprendimiento, acompañamiento de los emprendedores potenciales y actuales.	EAN Universidad: Profesionales que forman parte del programa EAN Impacta; Universidad de Málaga: Programa Polaris Mentoring, de mentorización y acompañamiento a spin-offs universitarias.
Fomento del contacto con otros actores del ecosistema emprendedor, facilitación del acceso a recursos clave como la financiación (v.g., contacto con redes de inversores).	EAN Universidad: Programa Ean Impacta basado en 3 etapas: describe, construye y crece; Universidad de Málaga: Programa Polaris Mentoring y eventos ad hoc para fomentar el networking con potenciales inversores y la presentación de proyectos (formación en de pitches empresariales).
Programas formativos internacionales, colaboración con otras universidades y entidades.	Universidad de Málaga: v.g., Entrepreneurial minds made on campus, Berkeley Start-up Clinic, Stup! Croatia; Universidad de Adelaida: Australian eChallenge; Universidad de Tartu: Startup Lab, Starters hackathons.
Combinación de modalidades presencial y online para un mayor impacto de la formación emprendedora.	Universidad de Adelaida: relevancia de MOOCs (Massive Open Online Courses); Link by UMA: adaptación a formatos online e híbridos de una gran variedad de programas, v.g., Explorer, Polaris, así como el desarrollo de iniciativas de naturaleza online, v.g., YUMP, #Noscambiaronlosproblemas; EAN Universidad: Programa de consultoría online para apoyar el comercio electrónico y el emprendimiento sostenible.
Accesibilidad y visibilidad de los programas de emprendimiento para toda la comunidad universitaria y el ecosistema emprendedor. Importancia de las estrategias de difusión y de los canales de comunicación.	Universidad de Málaga: Presencia activa en web y redes sociales, creación de comunidad (linkers) y fidelización de participantes y actores colaboradores; Chalmers University of Technology: redes sociales Chalmers School of Entrepreneurship; EAN Universidad: redes sociales y servicios de emprendimiento en la web; Tartu University: Actualización de noticias sobre emprendimiento en la web Startup Lab.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las acciones de potenciación del capital humano emprendedor desempeñadas por las universidades analizadas son diversas, atendiendo al objetivo de promover la cultura y la actividad emprendedora entre la comunidad universitaria (Etzkowitz, 2004; Sam y Van der Sijde, 2014). A partir de los resultados se extraen las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el nivel estratégico integra acciones que incluyen el emprendimiento en la planificación estratégica de la universidad, otorgándole presencia en las decisiones políticas a corto, medio y largo plazo. Entre estas acciones se destaca la creación de órganos y cargos ad hoc cuyo objetivo es la promoción del emprendimiento académico y la colaboración universidad-empresa. A través de estas iniciativas estratégicas la promoción del capital humano emprendedor se integra en la visión de la universidad como institución.

En segundo término, el nivel formativo abarca aquellas actividades relacionadas con la formación en emprendimiento en sentido amplio. Se destaca que las universidades acreditadas incluyen la educación emprendedora de forma transversal, tanto desde el punto de vista curricular, a través de asignaturas concretas en titulaciones existentes o mediante la creación de titulaciones nuevas especializadas en la temática, como de forma extracurricular.

Con respecto a esto último, se le otorga relevancia a la formación competencial. Esta práctica coincide con las evidencias recogidas por las investigaciones teóricas desarrollada en la materia, que destacan la importancia del enfoque competencial para el desarrollo del capital humano emprendedor (Martínez-Martínez y Ventura, 2020). La inclusión de este tipo de formación complementaria debe ser flexible y adaptarse a las necesidades formativas y a los requerimientos del vertiginoso avance de la sociedad. Como señala Aronson (2007), “las competencias de empleabilidad fundadas en habilidades y resultados, es uno de los desafíos más fuertes que enfrenta el proceso educativo, incluida la formación universitaria” (p. 24).

El nivel formativo también comprende aquellas acciones destinadas a facilitar el acceso a recursos útiles y necesarios para desarrollar iniciativas emprendedoras. Estos recursos suelen estar relacionados con acciones formativas en materias transversales y relacionadas con el proceso emprendedor (v.g., recursos materiales, humanos, comunicación, fuentes de financiación y oportunidades de inversión, aspectos legales, mentorización).

También es relevante destacar el papel de la comunicación interna y externa en las universidades analizadas. Estas destinan numerosos recursos a la visibilización de las actividades que desarrollan en materia de emprendimiento académico y formación emprendedora. En relación a ello, una comunicación clara y de calidad

mejora la accesibilidad a los recursos puestos a disposición de la comunidad universitaria y del ecosistema emprendedor.

Se extrae la relevancia de que la estrategia de comunicación contemple la promoción de las actividades realizadas tanto a nivel curricular como extracurricular, presenciales y online. Esta comunicación es relevante tanto en el ámbito interno universitario como en el plano externo, con el fin de fomentar las relaciones con el sector empresarial (Naderibeni, Salamzadeh, y Radović-Marković, 2020).

En este sentido, se destaca la comunicación que fomenta el trabajo transversal de los miembros de la comunidad universitaria y los profesionales de la industria (Fernández-Nogueira, Arruti, Markuerkiaga, y Saenz, 2018) y las sinergias de la institución educativa con el resto de los actores del ecosistema, con el objetivo de favorecer la continuidad del espíritu emprendedor o la actividad emprendedora iniciada en el seno de la institución. Con esta finalidad se destacan las actividades de co-creación de programas y la participación de la universidad en iniciativas de instituciones locales, nacionales o internacionales. También se pone de manifiesto la relevancia de las actividades de networking dirigidas a la comunidad universitaria y al ecosistema emprendedor, ya que el desarrollo y fortalecimiento de las redes y el capital social permite y facilita las relaciones de colaboración universidad-empresa (Martínez-Martínez, 2020; Mosey y Wright, 2007).

En cuanto a las implicaciones teóricas y prácticas, este estudio avanza en el conocimiento de iniciativas que desde la universidad impulsan el desarrollo de capital humano emprendedor. De esta forma, complementa la literatura existente en este ámbito y pone en valor el paradigma de Universidad Emprendedora y la importancia de la formación competencial. Las características extraídas, tanto a nivel estratégico como formativo, aportan información valiosa para la planificación estratégica en materia de emprendimiento y, sobre todo, para el diseño de acciones y programas específicos destinados al fomento del capital humano emprendedor. Estudiar universidades acreditadas y reconocidas internacionalmente como casos de buenas prácticas aporta evidencias valiosas sobre iniciativas reales que, con éxito, han conseguido potenciar el emprendimiento académico y el talento emprendedor entre los miembros de la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

- Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities (ACEEU). (2021). *About Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities*. Recuperado de: <https://www.aceeu.org>
- Álvarez, C., Urbano, D., Coduras, A., y Ruiz-Navarro, J. (2011). Environmental conditions and entrepreneurial activity: a regional comparison in Spain. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 18(1), 120-140.

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 16, 9-26.

Audretsch, D.B. (2009). The entrepreneurial society. *Journal of Technology Transfer*, 3(6), 245-254.

Audretsch, D.B. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. *Journal of Technology Transfer*, 39, 313-321.

Baum, R., Locke, E., y Smith, K. (2001). A multi-dimensional model of venture growth. *Academy of Management Journal*, 44, 292-303.

Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd Edition). Chicago: University of Chicago Press.

Becker, G. (2003). *Capital Humano en la Nueva Sociedad. Presentación en la Fundación DMR*. Madrid: Alianza Editorial.

Bramwell, A. y Wolfe, D.A. (2008). Universities and regional economic development: the entrepreneurial University of Waterloo. *Research Policy*, 37, 1175- 1187.

Brush, C.G., Greene, P.G., y Hart, M.M. (2001). From initial idea to unique advantage: the entrepreneurial challenge of constructing a resource base. *Academy of Management Executive*, 15, 64-78.

Castellacci, F. y Natera, J.M. (2013). The dynamics of national innovation systems: A panel cointegration analysis of the coevolution between innovative capability and absorptive capacity. *Research Policy*, 42(3), 579-594.

Davidsson, P. y Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18, 301-331.

Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.

Etzkowitz, H. (2004). The evolution of entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalisation*, 1, 64-67.

Fernández-Nogueira, D., Arruti, A., Markuerkiaga, L., y Saenz, N. (2018). The entrepreneurial university: A selection of good practices. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3), 1-17.

Gimeno, J., Folta, T., Cooper, A., y Woo, C. (1997). Survival of the fittest? Entrepreneurial human capital and the persistence of underperforming firms. *Administrative Science Quarterly*, 42, 750-783.

González, J.M., Torres, C., y Lamo, E. (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Guerrero, M., Urbano, D., Fayole, A., Klofsten, M., y Mian, S. (2016). Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape. *Small Business economics*, 47, 551-563.

Gummesson, E. (2017). *Case Theory in Business and Management. Reinventing Case Study Research*. Stockholm: SAGE publishing.

Haber, S. y Reichel, A. (2007). The cumulative nature of the entrepreneurial process: the contribution of human capital, planning and environmental resources to small venture performance. *Journal of Business Venturing*, 22, 119-145.

Hunter, J.E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 340-362.

Junquera, B. (2011). Where does female entrepreneurial human capital come from? A review of the literature. *Innovation*, 13(3), 391-411.

Kuratko, D.F. y Morris, M.H. (2018). Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 56(1), 11-23.

Martínez-Martínez, S.L. (2020). La importancia del capital social en la investigación en ciencias sociales y económicas: una especial mención al análisis de redes. En F. Vila (Dir.), *La investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas* (pp. 81-100). Murcia: Ediciones Laborum.

Martínez-Martínez, S.L. y Ventura, R. (2020). Entrepreneurial profiles at the University: a competence approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 3471.

Mele, C. y Russo-Spena, T. (2015). Innomediary agency and practices in shaping market innovation. *Industrial Marketing Management*, 44, 42-53.

Morris, M.H., Webb, J.W., Fu, J., y Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51, 352-369.

Mosey, S. y Wright, M. (2007). From human capital to social capital: A longitudinal study of technology-based academic entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(6), 909-935.

Naderibeni, N., Salamzadeh, A., y Radović-Marković, M. (2020). Providing an entrepreneurial research framework in an entrepreneurial university. *International Review*, 1-2, 43-56.

Passaro, R., Quinto, I., y Thomas, A. (2018). The impact of higher education on entrepreneurial intention and human capital. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 135-156.

Sam, C. y Van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68, 891-908.

Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía*, 17(29), 67-72.

Schumpeter, J.A. (1934). The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle. New Jersey: Transaction Publishers. Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67-72.

Shane, S. y Venkatraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Journal*, 25, 217-226.

Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford: Clarendon.

Tinoco, C.E. y Soler, S.M. (2011). Aspectos generales del concepto "capital humano". *Criterio Libre*, 9(14), 203-226.

Unger, J.M., Rauch, A., Frese, M., y Rosenbusch, N. (2011). Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review. *Journal of Business Venturing*, 26(3), 341-358.

Zahra, Q. y Wright, M. (2011). Entrepreneurship's next Act. *Academy of Management perspectives*, 25, 67-83.

CAPÍTULO 27

EL CINE DOCUMENTAL COMO ELEMENTO PARA LA DIFUSIÓN Y LA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS CONFLICTOS ARMADOS AFRICANOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

ÁLEX CORONA ENCINAS
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La tradicional articulación de los estudios jurídicos ha pivotado, en buena lógica, en torno a una dimensión nacional, que prioriza la aproximación a los contenidos jurídicos propios de cada comunidad. No obstante, con la intensificación de los procesos de internacionalización y globalización, parece apropiado tratar de impulsar estrategias de innovación docente que permitan que el alumnado pueda acceder a las herramientas necesarias para intentar dar respuestas jurídicas adecuadas en este contexto.

A este respecto, ya se han realizado avances en la construcción de una teoría del Derecho global (Domingo, 2010) y se ha postulado la necesidad de abordar disciplinas como la Historia del derecho europeo desde una óptica global (Duve, 2016). Por ello, nuestra propuesta tiene como fin contribuir a la difusión de la realidad contemporánea de África y de su historia reciente en el marco de los estudios jurídicos. Así, se presenta una metodología docente diseñada con materias como Filosofía del Derecho o Retórica Jurídica como principal área de aplicación, pero que, a la vez, permite su implantación en otras áreas de la enseñanza del Derecho.

Además de una conexión orientada al desarrollo de estudios teóricos ubicados en la intersección entre cine y Derecho, el uso de medios audiovisuales en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas es una tendencia cada vez más perceptible en la literatura especializada en materia de innovación docente (v. gr. Andrés, Corona, y Hernández, 2020), que, como se ha advertido, posibilita el diálogo y la interrelación entre dos elementos que, en último término, conducen a lo que se ha definido como «a deeper understanding of the multiple perspectives of interdisciplinary analysis» (Kamir, 2005, p. 257). En el campo de la enseñanza del Derecho, la naturaleza esencialmente teórica de la disciplina y un cierto recelo hacia la implantación de nuevas estrategias docentes con énfasis en los medios audiovisuales no deben ensombrecer que dichos recursos son una potente herramienta para el fomento de la reflexión en torno a cuestiones de naturaleza jurídica y, como señala Javier de Lucas, «el lenguaje del cine es un instrumento de primer orden para transmitir cuanto está en el núcleo del

Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria» (De Lucas, 2014, p. 117).

En todo caso, no son tantas las publicaciones específicas que se centren en el uso de cine documental en los estudios jurídicos, ya que tradicionalmente el interés académico ha priorizado las producciones cinematográficas al uso y, más recientemente, las series de televisión (Machura, 2016, p. 29). Para tratar de colmar esta laguna, proponemos un proyecto docente articulado en torno al uso del cine documental. Más específicamente, el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid para el curso 2020-2021, 'Conociendo África', del Observatorio de Estudios Africanos de la Universidad de Valladolid, sirve como pórtico para plantear una innovadora estrategia en la que Derecho y cine documental se coaligan con la intención de trasladar al aula las circunstancias del continente africano en el periodo contemporáneo.

A este fin, el documental «Un día más con vida» («Another Day of Life», 2018) es un buen ejemplo del uso de cine documental como un recurso novedoso para alcanzar ciertos objetivos docentes en el terreno jurídico. En todo caso, no se trata del único caso que podría emplearse para acercar al alumnado a las vicisitudes del África moderna y contextualizar una realidad sociopolítica con evidentes conexiones con una perspectiva global del Derecho. En este sentido, señalamos, sin pretensión de exhaustividad, varias referencias documentales que pueden resultar de interés, como son «Baraka» (1992), «Pray the Devil Back to Hell» (2008), «Sound of Torture» (2013) o «Paths to Freedom» (2014).

Son varios los motivos por los que, específicamente, postulamos un modelo de trabajo a partir del documental «Un día más con vida», inspirado por la obra homónima de Ryszard Kapuściński («Jeszcze dzień życia», 1979) y centrado en la experiencia del reconocido periodista y escritor polaco durante la Guerra civil angoleña (1975-2002), conflicto que, en atención a su duración, crudeza y relevancia en el marco internacional, puede ser considerado como un paradigma entre las contiendas que han asolado al territorio africano a lo largo del último siglo. Por su carácter poliédrico, que aúna causas internas (como el colonialismo portugués y la posterior reacción anticolonial) y una externalización sobrevenida de la contienda (Andresen, 2001), el conflicto civil angoleño congrega numerosas vertientes que consideramos relevantes para el estudiante de Derecho.

Además, la interrelación entre el cine documental más clásico con la exposición de las experiencias vitales pasadas y presentes de testigos y participantes protagónicos en el conflicto, y el uso de imágenes animadas, se traducen en que la cinta escogida muestre una «compleja arquitectura que entremezcla voces pertenecientes a los sujetos históricos —que hablan por tanto en primera persona de

sus experiencias—, con aquellos que rememoran sus vidas y hablan por tanto en tercera persona» (Moral y del Caz, 2020, p. 68).

Por todo ello, se expondrá una posible metodología docente, establecida a partir de la visualización de cine documental y de la reflexión en torno a esta fórmula, con el ánimo de impulsar un mayor grado de conocimiento entre el alumnado de los estudios jurídicos en relación con la realidad de África en los ss. XX y XXI y cómo esta se incardina en un entorno cada vez más global, con el ánimo de lograr entre los discentes algunos de los objetivos apuntados anteriormente y que se desarrollarán con posterioridad.

MÉTODO

En nuestro texto, se propone un tipo de trabajo presencial adaptable y un planteamiento de actividades autónomas posteriores por parte de los discentes a partir de la utilización del cine documental relacionado con los conflictos armados en el África contemporánea, para, ulteriormente, sugerir una vertiente de trabajo en el aula, en el que se promueva una interacción presencial simultánea y una adecuada capacidad de comunicación en el grupo. Como hemos avanzado, este planteamiento puede ser de utilidad para situar al alumnado en un contexto poco familiar para la mayor parte de la sociedad Occidental, al tiempo que haga posible la ponderación de problemas de índole iusfilosófica, como los procesos de colonización y descolonización, los conflictos civiles y la legitimación del poder o el alcance y límites de la libertad de prensa.

Así pues, para orientar adecuadamente a los estudiantes y familiarizarlos con el tema elegido, con anterioridad a la visualización del documental, el docente deberá distribuir algún texto (ya sea de elaboración propia o de terceros) que permita situarse en la problemática que se va a abordar. De acuerdo con nuestro ejemplo, el documental «Un día más con vida» se inicia en el estadio final de la Guerra de la Independencia de Angola (1961-1974) y, seguidamente, desarrolla la experiencia de las figuras protagonistas durante la Guerra civil angoleña. Por este motivo, el texto escogido deberá recoger un planteamiento general del conflicto, así como algunas consideraciones en relación con el contexto y las causas, los bandos enfrentados y las consecuencias derivadas del desarrollo y resolución de la contienda. Del mismo modo, también podrían utilizarse algunos extractos del libro del periodista Ryszard Kapuściński, que sirven como base para el documental.

En un segundo momento, tendrá lugar la proyección del documental en el aula. Tras el visionado, los discentes deberán realizar un comentario personal sobre el documental, de carácter escrito y de aproximadamente 2500-3000 palabras de extensión que entregarán al profesor, según la fecha y los requisitos de forma establecidos al efecto.

El comentario será empleado como elemento de valoración en el denominado sistema de evaluación continua, que, en la enseñanza del Derecho, fomenta que el alumnado «aprenda progresivamente, que pueda autoevaluarse, e incluso, que identifique carencias de conocimiento en las pruebas sucesivas que se realizan, en este caso, durante todo el año» (Vila, 2011, p. 9). En el comentario que deben realizar, los estudiantes habrán de aportar reflexiones personales sobre la dimensión jurídica del documental y el contexto planteado, pero de manera que no se circunscriba a un análisis estrictamente jurídico, sino que, al mismo tiempo, también se consideren aspectos como el marco histórico, político, la situación de África en el mundo contemporáneo, el papel del arte en la enseñanza del Derecho o en qué medida el documental, reflejo de una versión literaria de la experiencia vital del protagonista, puede condicionar el entendimiento de un escenario histórico-político de enorme complejidad por parte de los espectadores.

En un momento siguiente, una sesión presencial deberá servir para que los alumnos establezcan un debate e intercambien opiniones sobre el documental y todos los temas de naturaleza jurídica que puedan plantearse, así como aquellos que el docente pueda introducir a lo largo de la sesión. Al mismo tiempo, el docente podrá plantear algunas consideraciones sobre la evolución histórica de África (procesos de colonización y descolonización, intereses geoestratégicos y económicos en el continente) y cómo dichas circunstancias encuentran reflejo en el Derecho (Derecho internacional público, derechos humanos, influjo de sistemas jurídicos occidentales tras la época colonial o grado de relevancia del derecho consuetudinario, entre otros) y encuentran reverberación en el documental.

Por lo que respecta a los recursos necesarios para la realización de la propuesta, es este otro de los puntos positivos, ya que únicamente será necesaria la utilización de un sistema audiovisual adecuado para la proyección del documental en el aula. El resto de las actividades relacionadas no requieren de ningún otro tipo de recursos específicos.

RESULTADOS ENCONTRADOS O ESPERADOS DEL PROYECTO

La metodología empleada pretende que los discentes tomen conciencia de la compleja realidad del África contemporánea y de su importancia en el marco jurídico internacional actual (Derecho internacional, flujos migratorios o relaciones económico-comerciales, entre otros factores). De igual modo, uno de los objetivos principales estriba en fomentar entre el alumnado la capacidad de interpretación y el pensamiento crítico, desarrollar hábitos de observación y análisis, así como la capacidad de argumentar y de valorar los juicios emitidos por otras partes.

A partir de aquí, es preciso recordar que el cine, en tanto que manifestación artística, no es sino «una actividad que toma como objeto el conocimiento común,

ordinario o vulgar para someterlo a un examen reflexivo y crítico» (García, 2014, p. 4).

Una vez fijados tales propósitos, de acuerdo con nuestra experiencia, el empleo de medios audiovisuales facilita el proceso de aprendizaje y contribuye a despertar un mayor interés entre los discentes, de manera que se favorezca la asimilación de contenidos en un ámbito docente de marcado carácter teórico como el de las Ciencias Jurídicas.

En atención a la naturaleza singular de la temática y el documental escogidos, la estrategia docente propuesta tiene una incardinación idónea en materias vinculadas a la reflexión filosófica y ética del Derecho, como Filosofía del Derecho, Teoría del Derecho o Retórica jurídica, aunque también podría ser de interés para otro tipo de asignaturas con una perspectiva internacional. La producción audiovisual empleada motiva el acercamiento de los estudiantes a diversos temas, como la cuestión de la colonización y, junto a ello, a los procesos de descolonización en África, mientras que, al mismo tiempo, sitúa la mayor parte de su metraje en torno al conflicto civil angoleño, a su vez ubicada en el contexto de la Guerra fría, por lo que se suscitan numerosos argumentos para la reflexión y el debate desde una perspectiva iusfilosófica.

De este modo, se persigue un enfoque práctico, alejado de la mera reproducción memorística de contenidos, para centrarse el estímulo y la mejora en competencias genéricas de tipo cognitivo (crítica y análisis), lingüístico (comunicación oral mediante intervenciones en público) y social (trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo). Además, también se prevén resultados con respecto a competencias específicas relacionadas con objetivos de comprensión, aplicación y análisis, que reviertan en un incremento de las capacidades para demostrar un conocimiento y dominio de los principales fenómenos e instituciones jurídicas y de la dimensión global que afecta a la esfera jurídica, ya sea en su vertiente pública o privada.

Por lo que se refiere a la evaluación, como se ha sugerido, se emplazará en un sistema de evaluación continua. El valor específico de la actividad en relación con el total del porcentaje destinado a los supuestos prácticos y pruebas realizadas en esta modalidad variará en función del número de actividades realizadas. Idealmente, este tipo de trabajo podría complementarse con otros modos de acometer las actividades de evaluación (como trabajos en grupos reducidos o realización de presentaciones) para estimular el mayor número de competencias posible y motivar que el alumnado haga uso de distintos recursos docentes (recursos interactivos o entornos virtuales de enseñanza, entre otros).

CONCLUSIONES

Por todo lo señalado hasta ahora, la presente propuesta constituye una aportación novedosa en la difusión y el conocimiento de África, habida cuenta de las particularidades formativas en el terreno jurídico.

El Derecho es, en esencia, un elemento social, que no es (ni debe ser) ajeno a las relaciones y procesos sociales en los que se sitúa y, según nuestro entendimiento, en este trabajo se desarrolla un planteamiento que puede constituir una vía de avance hacia una enseñanza-aprendizaje del Derecho, que trascienda los modelos más tradicionales y transite hacia la interdisciplinariedad. Es aquí donde la difusión de la realidad del continente africano, al abrigo del Proyecto de Innovación Docente 'Conociendo África', antes referido, encuentra su razón de ser.

Al mismo tiempo, entre la adquisición y mejora de varias de las competencias de índole general y específica anteriormente referidas, la metodología aportada se encamina hacia el fomento y desarrollo del pensamiento y el conocimiento crítico entre los discentes, que, a nuestro juicio, debe ser una de las principales metas de cualquier tipo de enseñanza universitaria. Como se ha mencionado, el documental escogido propone numerosos asuntos de interés para el alumnado de los estudios en Derecho, bien desde el punto de vista estrictamente jurídico, político e, incluso, ético y, en definitiva, se sustenta la capacidad de reflexión crítica, así como la posibilidad de interpretar, valorar y hallar soluciones nuevas e imaginativas en el planteamiento de problemas de índole jurídica y filosófica.

En suma, el cine y, en general, los medios audiovisuales se muestran como un recurso de utilidad para acercar numerosas dimensiones del Derecho al alumnado, cuya implicación e interés en la materia puede incrementarse, así como contribuir a que los destinatarios de nuestro magisterio puedan formarse bajo una perspectiva humanista e integral, que se aleje de una visión netamente positivista de las Ciencias jurídicas para dotar de valor al ser humano y poner de relieve una perspectiva ética, que permita comprender mejor un mundo cada vez más global y conectado.

REFERENCIAS

Andrés, F.J., Corona, Á., y Hernández, F. (2020). Una propuesta de enseñanza del derecho y la retórica jurídica a través del cine y otros medios audiovisuales. En A.M. Delgado e I. Beltrán (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad* (pp. 325-334). Barcelona: Huygens.

Andresen, F. (2001). *The origins of the Angolan Civil War. Foreign Intervention and Domestic Political Conflict*. Londres: Macmillan Press.

De Lucas, J. (2014). Comprender y enseñar el derecho desde el cine. *Teoría y Derecho: Revista de Pensamiento Jurídico*, 15, 108-122.

Domingo, R. (2010). *The New Global Law*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duve, T. (2016). Global Legal History – A Methodological Approach. Max Planck Institute for European Legal History. *Research Paper Series*, 4, 1-22.

García, R. (2014). La mirada de Atticus Finch: sobre el cine como objeto del saber jurídico. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, 9, 1-6.

Kamir, O. (2005). Why 'Law-and-Film' and What Does it Actually Mean? A Perspective. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 19(2), 255-278.

Machura, S. (2016). Law and Cinema Movement. En C. Picart, M. Jacobsen, y C. Greek (Eds.), *Framing Law and Crime. An Interdisciplinary Anthology* (pp. 25-59). Londres: Rowman & Littlefield.

Moral, J. y del Caz, B. (2020). De Angola a Yugoslavia. Periodismo, conflictos bélicos y documental animado. *Con A de Animación*, 11, 60-73.

Vila, B. (2011). Una propuesta práctica de innovación docente. La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional. *Indret. Revista para el Análisis del Derecho*, 1, 1-30.

CAPÍTULO 28
IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA ASÍNCRONA COMO MEDIO DE
ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GRUPALES E INDIVIDUALES
AJENAS A LAS PREVISTAS EN LAS GUÍAS
DOCENTES DE DERECHO

SARA ZUBERO QUINTANILLA
Facultad Derecho Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Con motivo de la pandemia provocada por el virus COVID 2019, durante la segunda mitad del año académico 2019-2020, así como en el 2020-2021, fue imprescindible hacer uso de las técnicas de información y de la comunicación, a fin de poder continuar con la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios, bien mediante una metodología síncrona bien a través de metodologías asíncrona. En este último caso, en particular, los campus virtuales de los que disponen las instituciones universitarias como apoyo a la docencia y difusión del conocimiento tuvieron una explotación mayor que en anteriores cursos académicos por parte de los docentes, al ser una vía rápida y efectiva de comunicación con los alumnos.

En el presente trabajo se pretende exponer consideraciones personales comparando la manera de funcionar de los estudiantes, así como sus resultados, tanto en las asignaturas que a mitad de curso necesitaron ser impartidas íntegramente por medio de recursos online, como fue el caso de Derecho Civil II: obligaciones y contratos, como las impartidas en el curso académico 2020-2021, cuales son: Introducción al sistema jurídico, Derecho Civil IV: sucesiones, Derecho Civil II: obligaciones y contratos (grupo de repetidores por extinción de plan educativo), que se subdividía en las modalidades de enseñanza continua y discontinua, visitas institucionales y clases de Derecho Patrimonial en el máster de acceso a la profesión de abogado. Asignaturas que, en su mayoría, siguieron desde el primer momento un sistema de enseñanza-aprendizaje bimodal por motivo de aforo en las aulas. El fin último es reflexionar sobre la imposición del empleo del campus virtual en el desempeño docente en lugar de su empleo recurrente, con el objetivo de que sirva para que los alumnos puedan consolidar las competencias marcadas en las guías docentes de las asignaturas, así como adquirir otras ajenas a las mismas, tanto en el plano individual como en el colectivo.

En cualquier caso, es reseñable, desde un primer momento, que los resultados alcanzados varían mucho en atención a nuestros receptores. El grupo, el curso y la

titulación son factores determinantes para el éxito o fracaso de las metodologías aplicadas.

En función de la disposición previa de los alumnos, su edad o si cursan un grado simple o un doble grado, el docente ha de adaptar los medios empleados para transmitir el conocimiento al objeto de conseguir llegar a sus destinatarios de manera efectiva. De otro modo, no será posible alcanzar resultados satisfactorios.

MÉTODO

La necesidad del uso de metodologías síncronas virtuales y asíncronas ante impedimentos en la docencia presencial

Con motivo de la situación extraordinaria causada por el virus Covid-19 en la segunda mitad del curso académico 2019-2020, tanto docentes como alumnos tuvimos que adaptarnos a las circunstancias y colaborar para conseguir mantener activo el binomio enseñanza-aprendizaje. A fin de obtener los conocimientos y competencias que reclaman las guías docentes de las asignaturas, fue necesario servirnos de las tecnologías de la información y la comunicación a nuestra disposición, tanto en las plataformas contenidas en la página web institucional de nuestra universidad, como herramientas de libre acceso que se encuentran en la red.

A mis efectos, la metodología docente utilizada para la enseñanza de la asignatura de Derecho civil II, en el grado en Derecho y el doble grado de Derecho y Ciencias Políticas se realizó a través de las aplicaciones de videoconferencia Jitsi Meet, al inicio de la declaración del estado de alarma, y posteriormente mediante la aplicación Google Meet. Ambas herramientas son de fácil acceso y uso y tienen habilitada la opción de chat para poder interactuar con la clase durante las explicaciones, sin que las intervenciones den lugar a interrupciones que alteren el ritmo. Asimismo, las dos herramientas podían ser utilizadas desde el ordenador, a través de su propia web, o mediante las apps de descarga gratuita en otros dispositivos como teléfonos móviles o tabletas.

La experiencia fue positiva en tanto que los alumnos, en general, mostraron implicación y disposición para seguir la impartición de la docencia de forma síncrona. En mi caso particular, frente a las metodologías posibles que admiten los recursos virtuales, los estudiantes, previa consulta, prefirieron en su mayoría comprometerse con un sistema de enseñanza que permitiera la interacción con el profesor al objeto de poder llevar a cabo el feedback propio de las clases presenciales. Con todo, como complemento de lo anterior, los alumnos también contaron con materiales de apoyo, a los que tuvieron acceso a través del campus virtual, así como con foros de discusión habilitados y horas de tutorías virtuales (individuales o conjuntas) a fin de resolver cualquier cuestión sobre el temario.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos adquiridos, al objeto de no modificar el enfoque de estudio de la asignatura conforme a los parámetros establecidos al inicio de curso, se realizó un examen tipo test y la resolución de un supuesto práctico en tiempo real. Los porcentajes de calificación fueron los señalados desde el primer momento, que se concretan en 70% el valor del test y 30% el de las prácticas, calificación esta última que se subdividía, a su vez, en un 20% de la nota el caso práctico del examen y un 10% las prácticas realizadas a lo largo del curso. A estos fines, con la conocida herramienta de gestión de aprendizaje Moodle (Cfr. Conde et al., 2015), a nuestra disposición en el campus virtual, elaboramos cuestionarios con diferentes parámetros, como el tiempo límite de respuesta, o la aleatoriedad de las preguntas dentro de una batería. De hecho, la Universidad Complutense de Madrid habilitó específicamente la opción Moodle cuestionarios, para un mejor funcionamiento de la plataforma durante el periodo de exámenes finales, dado que soporta una mayor conexión de usuarios.

En cualquier caso, pese a los aspectos positivos de la enseñanza síncrona que nos permitieron continuar con las clases, se advertía que existían algunos problemas relevantes. En este sentido, la conectividad, en algunas ocasiones, supuso un impedimento para dar las clases de forma dinámica. Las aplicaciones se colgaban y no permitían acceder a algunos alumnos o los echaban fuera de los espacios creados.

Otra dificultad de gran relevancia a la que nos enfrentamos fue la imposibilidad de control absoluto por parte del docente para evitar la copia o las suplantaciones de identidad de quienes acceden a las plataformas, particularmente en lo que a los exámenes se refiere.

Y el aspecto negativo más destacable, a mi modo de ver, es la pérdida de interacción con los estudiantes. Si bien es cierto que existe la posibilidad de habilitar micrófonos, cámaras o hablar mediante el chat, su efectividad es muy escasa. El docente pierde la ventaja visual a fin de poder ir adaptando las explicaciones a sus receptores e incidiendo en las partes del temario que pudieran resultar más complejas. Los gestos de nuestros estudiantes son extremadamente relevantes a fin de conocer si han captado las ideas principales y si están afianzando o no los conocimientos transmitidos.

En contraposición con la dinámica anteriormente descrita, el curso académico 2020-2021 recuperó la presencialidad en la docencia, así como en la evaluación, aunque estuvo perjudicada a causa de las restricciones en el aforo. En la Universidad Complutense de Madrid, dada la estructura del edificio donde se imparte la docencia, no disponíamos de recursos efectivos que nos permitiesen impartir las clases a todos los alumnos siguiendo un sistema de enseñanza-aprendizaje que combinara la presencialidad con los medios virtuales. Por dicho motivo, a fin de seguir las medidas de protección Covid estipuladas, en aquellos grupos en que no era posible unificar a

todos los alumnos en el aula por el exceso de aforo, resultó necesario dividirlos en subgrupos y repetir el temario.

En consecuencia, al objeto de evitar que parte del contenido del programa no pudiera ser tratado o ante la necesidad de remisión del estudio de una parte de aquel por manual, era preciso reforzar los medios de enseñanza asíncrona a través de recursos como los PowerPoint con voz en off, prácticas o cuestionarios a través del campus virtual, ejercicios de síntesis o pequeñas investigaciones, habilitación de foros, entre otros. En este sentido, los PowerPoint, más o menos descriptivos, o los video resúmenes son instrumentos que permiten transmitir los conceptos que quedan excluidos de las clases presenciales en el descarte inicial de adaptación del temario. Asimismo, los cuestionarios periódicos sobre el temario pueden ayudar a la mejor asimilación de los conocimientos por parte de los estudiantes. Con todo, junto con ello, es indispensable continuar con la labor de tutorización del docente, presencial o virtual, para que pueda llevarse a cabo un feedback alumno-profesor, aunque sea de manera diferida en el tiempo. De igual modo, estos recursos de apoyo han sido de gran ayuda para nuestros estudiantes ante el cierre de un aula por positivos Covid, pese a que, en estos casos excepcionales, pudiera llegar a suplirse la docencia presencial por la virtual síncrona si la cuarentena afectaba a todo un grupo y no únicamente a estudiantes repetidores.

Por consiguiente, al imprescindible uso del manual sobre la materia para el estudio de la asignatura, se sumaron los diferentes recursos de apoyo docente que progresivamente se fueron subiendo cada semana a la plataforma Moodle en aras de facilitar el estudio. Únicamente para la asignatura visitas institucionales del máster de acceso a la profesión de abogado fue necesario seguir un sistema de comunicación síncrono online junto con el asíncrono a fin de hacer posible la comunicación de los miembros de la comunidad docente con los profesionales de las diferentes instituciones que colaboraron con nosotros. Dicha comunicación, a modo y manera de las descritas al inicio de este apartado del trabajo, se llevó a cabo por medio de la herramienta Blackboard Collaborate disponible en el campus virtual Moodle.

Ventajas del aprendizaje autónomo para los estudiantes

Con los nuevos planes de estudios se ha pretendido que el alumno deje de tener una actitud pasiva, a fin de que asuma una función activa en la adquisición de la información y el conocimiento. Desde hace años existía la preocupación por la necesidad de un cambio en el sistema docente, como razonablemente indicaba González (2003), en un sistema basado en la enseñanza teórica, apoyado en la lección magistral como contenido básico, en el que el profesor cumple el papel central, de impulsor y soporte de la enseñanza, el alumno tiene un papel pasivo, de receptor de conocimientos, cuya principal preocupación es superar los exámenes, que constituyen

en último término el eje central a través del cual se construye el modelo educativo. El estudiante debe aprender a organizarse y programar su tiempo de manera que, junto con la asistencia a clase, cumpla con los objetivos y labores que se le planteen. En este sentido, el resultado final no tiene que ser, únicamente, la adquisición de las competencias de la disciplina que estudie, sino también la formación en destrezas, como la capacidad de análisis, síntesis o la investigación. En consecuencia, debería ser capaz de resolver problemas o aplicar los conocimientos que adquiere en la práctica en su ámbito de estudio particular (Cfr. Barrio, 2015).

A fin de conseguir este desarrollo personal del estudiante, el planteamiento de actividades asíncronas, como las que hemos indicado brevemente en el apartado precedente, es una buena forma de lograr que los alumnos tomen iniciativas de estudio-aprendizaje autónomas. Así, pese a la necesaria tutorización de estas dinámicas de trabajo, a fin de que nuestros estudiantes aprendan a aprender, pueden adquirir nuevos hábitos de trabajo que les hagan más independientes y resolutivos. Como bien indica Belloch (2013), el objetivo fundamental de la educación es posibilitar que el estudiante sea capaz de construir sus propios conocimientos a partir de sus conocimientos previos, de las experiencias y de las informaciones a las que puede acceder.

La competencia menos practicada en escenarios de docencia presencial desarrollados con normalidades es sin duda la oratoria. A ella le siguen las habilidades de comprensión y síntesis de textos jurídicos o la investigación, razonamiento y crítica sobre un tema concreto de nuestra disciplina. Al objeto del alcanzar competencias en esta línea, con o sin pandemia, podríamos pedir a los alumnos de grado que elaborasen trabajos por medio de podcast, dando respuesta a una de las cuestiones previamente planteadas por el profesor sobre el contenido a tratar en el programa de la asignatura. Sobre todo, este supuesto podría contemplarse como práctica calificable cuando haya evaluación continua.

La actividad por proponer sería de carácter individual, en los grupos más reducidos, como el máster, dado que resulta de interés que cada uno de los alumnos ponga a prueba sus aptitudes y adquiera o mejore las destrezas indicadas como objetivos. En el ámbito de máster es posible plantear actividades de carácter individual, ya que los alumnos que forman cada uno de los grupos son manejables, aproximadamente 20-25. En los grados en derecho actividades de esta índole deberían plantearse en grupo, de forma colaborativa, ya que de otro modo serían ineficaces al no poder ser tutorizadas o controladas por el profesor adecuadamente.

El alumno, para el trabajo final, debería recopilar y seleccionar la información relevante sobre la materia en cuestión para estructurar y exponer, de forma clara y sintética, la respuesta a las preguntas planteadas. El tiempo del que dispondrá sería de unos 8-10 minutos y en él debería indicar los hechos acaecidos, remarcar la

problemática existente y dar una respuesta argumentada en derecho. Se valoraría, como señalan las rúbricas que indicaremos a continuación, la manera de exponer y el uso del lenguaje jurídico, ya que es uno de los aspectos más importantes que caracterizan a los abogados y el menos trabajado en las aulas.

Una vez finalizadas las sesiones, el alumno dispondría de un tiempo prudencial para hacer entrega de la actividad a través de campus virtual en el enlace de tarea creado a tales efectos. En cualquier caso, el profesor responsable debería encargarse de tutorizar y resolver las dudas que les pudieran surgir a los alumnos durante el proceso, por medio del correo electrónico o incluso mediante tutorías virtuales.

La actividad podría ser evaluada conforme a la siguiente rúbrica (Sobre métodos de evaluación cfr. Rizo 2004).

También podría ser adecuado crear páginas web o blogs dedicadas en exclusiva a una materia (Vid. Zubero, 2016), donde tanto los profesores como los alumnos pudieran subir diversos materiales relacionados con el temario de una asignatura (ej. software de código abierto WordPress). Con la creación de este tipo de páginas es posible incentivar no solo la participación de los estudiantes, sino que podrían servir como herramienta de aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos para otros profesionales, e incluso personas ajenas a un determinado campo de estudio. En este sentido, se está tomando cada vez mayor conciencia de la necesidad de acercar el derecho a la generalidad, sin que su enseñanza quede limitada a la formación en las aulas, así como que las investigaciones académicas tengan un impacto en beneficio de la sociedad (Ferrari, 2020; Vid. Olivares, 2020; Zubero, 2020). Además, la elaboración de estas páginas también es de utilidad para promover la colaboración entre profesores y alumnos de distintas instituciones con el fin de compartir y enriquecer los conocimientos y los procesos de aprendizaje utilizados en cada centro.

De este modo, se pretende conseguir competencias adicionales que sirvan a todas las disciplinas. Como objetivos específicos, tal como indicamos al inicio, se persigue lograr una mayor autonomía de los estudiantes en la búsqueda y aplicación del conocimiento adquirido, incrementar su capacidad de seleccionar los materiales más adecuados para componer una ponencia estructurada y coordinada, así como ayudar, en cierta manera, a la pérdida del miedo escénico. En este sentido, obligamos a que los alumnos se escuchen, pudiendo realizar una autocrítica constructiva, y sean escuchados por los restantes compañeros y el profesor. Ligados a estos objetivos se encuentran: la consecución de un dominio de la disciplina, mejorar la capacidad de investigación, la organización de ideas, la adecuación de la expresión y mejora de la exposición, un control y gestión del tiempo, la captación de los receptores y ganar confianza en sí mismos.

Con todo, pese a las posibles ventajas de este sistema de enseñanza no podemos obviar, como desarrollaremos en el apartado siguiente, que las prácticas asíncronas

no dejan de tener sus inconvenientes. No debemos olvidar que estamos en una universidad cuya enseñanza es de tradición eminentemente presencial, donde el recurso, o abuso, de este tipo de medios ha sido únicamente provocado ante una situación extraordinaria. En consecuencia, hay que remarcar que se trata de un remedio puntual, necesario para conseguir un fin esencial (Cfr. Sánchez-Archindona 2020). Las competencias descritas anteriormente también podrían alcanzarse, incluso de manera más efectiva, a través de actividades de carácter presencial, como es el caso de la oratoria mediante la exposición de trabajos en el aula.

RESULTADOS

La consolidación de la enseñanza asíncrona en escenarios postpandémicos

Con los sistemas que hemos descrito en los apartados que anteceden, sobre todo hemos conseguido subsanar las deficiencias docentes ocasionadas por los problemas que hemos anticipado. Como indica García-Retamero (2010, p.1), convertirse en un profesor innovador implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales planteando y llevando a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos. Para poder plantear nuevas propuestas, el docente tendrá que tener, además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le habilite para proponer cambios, cambios basados en dotar de herramientas al alumnado que le ayuden en el principio de “aprender a aprender”, así como conocer al grupo al que tendrá que acompañar en su proceso de aprendizaje.

Si bien es cierto que también permiten continuar dando respuesta al nuevo modelo de enseñanza que reclama una actitud activa de los estudiantes, el carácter innovador y de promoción de este tipo de actividades viene impuesto por la realidad social del momento. A todos los efectos, se pretende reforzar el trabajo asíncrono de los estudiantes para que puedan alcanzar los objetivos y competencias previstas para un curso académico al uso, en tanto que la presencialidad se encuentra limitada por las circunstancias sanitarias actuales.

Si bien es cierto que muchas de las prácticas no son nuevas para los docentes, en el sentido de que ya nos servíamos de este tipo de recursos como apoyo de las explicaciones en el aula, no lo es menos que los acontecimientos han ayudado a que reinventemos y potenciemos las dinámicas preestablecidas.

La finalidad última de todo el proceso de adaptación de técnicas y medios de enseñanza-aprendizaje ha de ser ayudar e interesar al estudiante (Duart y Lupiáñez, 2005; Cfr. Salinas, 2004), facilitándole el aprendizaje por ellos mismos, y de esta forma hacerles más atractivo la búsqueda de un conocimiento crítico, como base de futuros profesionales sobre los que se apoye el progreso social. Las dificultades no han de verse como un impedimento para avanzar, sino como un reto para superarse y

adquirir destrezas y competencias que de otro modo hubieran sido relegadas a un segundo plano.

Pese a lo expuesto, los campus virtuales, en aquellas instituciones universitarias de enseñanza tradicional presencial, este recurso ha de ser recurrente y de carácter voluntario en cuando al planteamiento de actividades más creativas. No así si se quiere como vía de comunicación activa con los estudiantes mediante avisos, a fin de enviar materiales complementarios o como medio de entrega de prácticas o trabajos. En este último caso, son un gran medio de prueba para constatar las actuaciones realizadas por los estudiantes a fin de evitar algún tipo de confrontación docente-profesor a dichos efectos.

No obstante, consideramos que todas las facilidades que podamos prestar a nuestros estudiantes ayudarán a reforzar su disposición ante el estudio, ya que, de otro modo, pueden encontrarse más desorientados o sentirse desamparados. Sobre todo, es imprescindible tener mayor empatía y disposición con los estudiantes matriculados en los primeros cursos académicos. En ellos, el perfil de alumno ante el que nos encontramos es aquel que está muy acostumbrado a una enseñanza guiada, programada y metódica, mientras que el sistema de estudio universitario, esencialmente en el ámbito público, debe imperar un método de estudio más autónomo e independiente. En estos casos, corremos el riesgo de abandono.

Asimismo, un problema añadido se ha generado con el incremento en la entrega de materiales docentes por medio de los campus virtuales, cuál es su posible difusión por parte de los estudiantes sin tener en consideración su autoría.

Ello pese a los avisos que figuran antes de entrar en aquellos sobre el uso de los materiales disponibles, como es en nuestro caso: “Salvo autorización expresa, los materiales disponibles en el Campus Virtual sólo se podrán utilizar por los estudiantes de la UCM para el estudio de la asignatura correspondiente. La publicación o distribución posterior (incluida la divulgación en redes sociales o servicios de compartición en Internet) puede vulnerar la normativa de protección de datos y/o la de propiedad intelectual y generar responsabilidad de la persona infractora”. Este hecho ha generado diferentes controversias en las facultades, ya que muchas plataformas podrían poner al alcance del público en general, de manera gratuita u onerosa, los documentos elaborados por los profesores sin su consentimiento.

En definitiva, con esta forma de enseñanza promovida en el curso académico 2020-2021, con apoyo en recursos para un estudio asíncrono, se ha logrado alcanzar los objetivos del programa con resultados convincentes ante una situación sin precedentes que ha alterado el modo de actuación tradicional de la comunidad docente. Sin embargo, ello ha supuesto un sobreesfuerzo por parte de alumnos y profesores y una alteración de los programas de estudio, en tanto que ha sido inviable llegar a impartir de manera efectiva el mismo contenido que en un sistema de

docencia de presencialidad plena. Con ello se pueden llegar a perder aspectos conceptuales importantes, lo que incide de manera negativa en el desarrollo de los estudiantes, sobre todo en los primeros cursos académicos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tras lo expuesto, debemos admitir que gracias a las tecnologías de la información y la comunicación los miembros que conformamos la comunidad educativa hemos conseguido continuar con nuestra labor pese a que la mayoría de las universidades no estaban preparadas para afrontar una situación de estas características.

Tanto alumnos como profesores nos encontramos en periodo de adaptación a este nuevo sistema de trabajo. Los resultados obtenidos en las evaluaciones no han tenido un balance negativo. En el curso 2019-2020, donde las medidas online se implantaron de manera intempestiva, sí que hubo mayores fluctuaciones en las calificaciones, en particular en las de los alumnos de los primeros cursos donde la presencialidad se ha reconocido como necesaria. Sin embargo, las notas del curso académico 2020-2021 han sido, por lo general, buenas, si bien es cierto que el nivel de exigencia primigenio se ha visto afectado.

Pese a todo, es constatable que la enseñanza plenamente presencial, con posible recurso puntual a las vías asíncronas, puede arrojar mejores resultados que los obtenidos hasta el momento. Ello, principalmente, debido a la interacción más activa profesor-alumnos que se produce en las aulas.

Es cierto que toda ayuda otorgada por el profesor siempre ha sido bien recibida por los estudiantes, pero nuestros estudiantes todavía son reacios a tener una propia iniciativa en la búsqueda del conocimiento y, en caso de duda, a solicitar ayuda a los docentes por las vías telemáticas. Por lo que he podido comprobar, a mis efectos, el vínculo más personal que se crea en la docencia presencial entre docente y profesor favorece que los primeros tengan mayor confianza para iniciar un trato con el segundo y preguntar todas aquellas cuestiones que puedan ser objeto de duda, ya sea a nivel teórico como práctico, lo que contribuye a afianzar los conocimientos y a alcanzar mejores resultados.

REFERENCIAS

Barrio, A. (2015). El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 13(25), 131-151.

Belloch, C. (2013). *Las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C.) en el aprendizaje, en la sociedad de la información*. Recuperado de: <http://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic2.pdf>

Conde, J.V., García, D., García, J., Hermiz, A., Moreno, J.J., Muñoz, P.L., y Osorio, A. (2015). *Manual Moodle 2.8 para el profesor*. Madrid: Rectorado (UPM).

Duart, J.M, y Lupiáñez, F. (2005). La perspectiva organizativa del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 1-5.

Ferrari, A.J. (2020). Un acercamiento del derecho eclesiástico del estado para la ciudadanía a través del cine y de la literatura. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, ... B.M. Tortosa (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 551-561). Dykinson.

García-Retamero J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-7.

González, J.J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología (RECPC)*, 05-r, 1-21.

Olivares, B.D. (2020). Educación tributaria y capital social. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, ... B.M. Tortosa (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 257-266). Dykinson.

Rizo, H.E., (2004). La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 19-29,

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-16.

Sánchez-Archidona, G. (2020). Encuentros en la tercera fase: una oportunidad para repensar el sistema de enseñanza en la universidad en el periodo post-covid. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, ... B.M. Tortosa (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1097-1107). Dykinson.

Zubero, S. (2016). Creación de un espacio de trabajo virtual, individual o colectivo, en el ámbito jurídico. VII Jornadas de Buenas Prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Zaragoza. Paraninfo. Cátedra Banco Santander.

Zubero, S. (2020). La información como elemento indispensable para la expresión efectiva de la voluntad de los ciudadanos. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, ... B.M. Tortosa (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 623-632). Dykinson.

CAPÍTULO 29

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN UN ENTORNO BIMODAL

GEMA PÉREZ TAPIA*, ESTEFANIA CESTINO GONZÁLEZ*,
SUSANA DE LAS NIEVES STONER*, SALVADOR DOBLAS ARREBOLA*,
MARINA GONZÁLEZ JEREZ*, Y ALEXIS LAVANANT JURADO**

**Universidad de Málaga; **PDH CC.A.F.D.*

INTRODUCCIÓN

Desde principios del 2020, la crisis sanitaria global causada por el COVID-19 ha generado un impacto disruptivo que ha cambiado radicalmente las relaciones económicas y sociales, incluyendo las actividades realizadas en entornos educativos donde ha tenido una gran repercusión (Katafuchi, Kurita, y Managi, 2021; Kurita y Managi, 2020).

Concretamente, las universidades tuvieron que hacer un esfuerzo considerable y adaptar con urgencia la docencia tradicional y presencial, a la docencia a distancia o bimodal. Esto era causado por las restricciones de aforo y de distancia social.

Aunque a priori, pueda considerarse un acontecimiento que nada tiene de positivo, puede ser visto como una oportunidad para fortalecer el sistema educativo, proveerlo de nuevas técnica y metodologías y hacerlo más flexible y adaptable a situaciones que escapen a lo previsible. Esta situación excepcional puede configurarse como una oportunidad para reflexionar, diseñar e implementar nuevos métodos o procesos educativos que aprovechen el potencial que ofrecen las tecnologías digitales (Krishnamurthy, 2020; Parnell, Widdop, Bond, y Wilson, 2020).

Paralelamente, el desempleo juvenil en España se ha mostrado muy vulnerable ante esta crisis sanitaria. Si ya en años anteriores era muy elevado, durante el 2020 el país presenta la mayor tasa de desempleo juvenil tanto dentro de la Unión Europea (UE) como de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), alcanzando una tasa de 40,7% (OECD, 2021).

Si se unen estas dos realidades y en aras de proveer soluciones efectivas, se plantea, ahora más que nunca, la importancia de impulsar el espíritu y la competencia emprendedora dentro de las universidades. Numerosos académicos han profundizado en el concepto desde distintos puntos de vista. Una de las definiciones más recientes y completas de la “competencia emprendedora” es la planteada por Glackin y Phelan (2020) que lo considera como la búsqueda de la autonomía de un individuo hacia su autorrealización, como medio promotor de actividades relacionado a la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la comunidad. Tal y como afirman Gössling, Scott, y Hall (2020) el fomento de esta competencia en

el alumnado ayudará a sobrevivir a la inestabilidad financiera, económica y social provocada por la crisis del COVID-19 y los llevará a plantearse metas más ambiciosas.

Permitirá un doble beneficio en el alumnado, por una parte, le proporcionará competencias y habilidades para el autoempleo y por otra le enriquecerá con habilidades blandas para la vida laboral a la que se deberán adaptar.

El desarrollo de la competencia emprendedora es crucial (Lombardi, Massaro, Dumay, y Nappo, 2019) y la revolución digital y de las TIC's ha generado importantes oportunidades para la innovación en el desarrollo de esta competencia (Cohen, Amorós, y Lundy, 2017). Estas nuevas herramientas digitales han dado nuevos instrumentos al profesorado, que combinados de manera adecuada puede fomentar aún más el espíritu emprendedor en el alumnado, sin dejar atrás la adquisición de conocimientos más teóricos. Partiendo de esta realidad se establece la principal hipótesis de este trabajo, ya que se podría suponer que, ante un cambio de la docencia a bimodal, una óptima utilización y adecuación de las técnicas basadas en las TIC's y de los instrumentos de evaluación proporcionará al alumnado el mismo nivel de competencias que en la docencia presencial.

Esta investigación tiene como principal objetivo analizar y proponer soluciones adecuadas para adaptar la docencia presencial a la bimodal. Se enmarca en la asignatura de "Comercio y relaciones internacionales de Asia Oriental" de 2º curso en el Grado de Estudios de Asia Oriental. Se ha elegido esta asignatura porque se considera idónea para este tipo de investigación. Se parte de que a priori, se trata de una asignatura eminentemente práctica, donde la "presencialidad" juega un importante papel, por lo tanto, supone un desafío el emplear nuevas técnicas e instrumentos de evaluación para alcanzar los niveles de desempeño previos a la pandemia.

Como objetivos más específicos, se va a tratar de aportar nuevos instrumentos que faciliten la adquisición de la competencia emprendedora. También se va a tratar de analizar el peso que la comunicación alumno-profesor tiene en una asignatura como la que nos ocupa, proponiendo herramientas para que esta sea más fluida.

MÉTODO

En el ámbito de la investigación se distinguen principalmente dos tipos de metodologías: unas tradicionales y eminentemente pasivas, y otras más innovadoras, activas y basadas en la acción (Mwasalwiba, 2010). Las metodologías empleadas son básicas para conseguir alcanzar los objetivos propuestos, y muchos autores consideran la necesidad de un cambio del método para conseguir desarrollar la competencia emprendedora de una forma óptima (Pellicer, Álvarez, y Torrejón, 2013).

Es ampliamente conocido que las metodologías permiten desarrollar las competencias (March, 2006) y que el docente tiene la misión de elegir la más adecuada al objetivo a perseguir (López, 2013). En general, se defiende la utilización de metodologías innovadoras y activas donde el alumnado participe como un elemento más, tenga un papel activo el docente se limite a guiar sus pasos (Bager, 2011; Ripollés, 2011)

Los proyectos de aprendizaje basados en experiencias permiten un entorno de aprendizaje colaborativo que proporciona un contexto idóneo para aprender haciendo (learn by doing). Según Winslow, Solomon, y Tarabishy (1997) los métodos que se emplean con mayor frecuencia para desarrollar la competencia emprendedora son en primer lugar, la creación de planes de negocio (87%), en segundo el estudio de casos (78%) y, por último, la visita de ponentes (69%).

Si bien en los cursos previos a la pandemia (docencia presencial) se utilizaban los tres métodos simultáneamente, en este curso la visita de ponentes ha debido obviarse, debido a las limitaciones y restricciones impuestas por la Universidad. Durante el transcurso del semestre se han utilizado los dos primeros métodos (creación de un Plan de Negocio y el estudio de casos reales), aunque con una importancia y dedicación diferente. La actividad principal que define y articula el resto de las actividades es el diseño y desarrollo de un Plan de Internacionalización para una empresa ficticia impulsada por ellos. Paralelamente, y para aclarar determinados conceptos o visualizar distintas estrategias empresariales se plantea algún caso real y se analiza.

Sin embargo, este tipo de metodologías requieren de un contacto interpersonal muy fluido. El docente se convierte en guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el alumno, debe ser responsable también y ejercer un papel protagonista. La literatura defiende que la docencia a distancia requiere colaboración y compromiso online y también una comunicación frecuente y fluida para incrementar la efectividad, la confianza y la cohesión del equipo (Greenlee y Karanxha, 2010).

En la docencia bimodal, este tipo de metodología se ve muy afectada por la falta de contacto y se podrían ver mermados sus resultados si no se actúa con flexibilidad y no se adaptan los instrumentos y herramientas utilizados.

Participantes

Como se ha señalado previamente, este trabajo parte de una experiencia real acontecida en la asignatura de “Comercio y Relaciones Internacionales de Asia Oriental” perteneciente al Grado de Estudios de Asia Oriental.

La muestra coincide con el grupo de estudiantes matriculados en la asignatura, un grupo de 50 estudiantes con un perfil heterogéneo en cuanto a género, nacionalidad y franja de edad. Este hecho, evidentemente enriquece al grupo

dotándolo de amplias perspectivas reflejo de sus diferencias culturales. La temporalización abarcó el primer semestre del curso académico 2020/2021.

Instrumentos

En esta investigación se van a desarrollar algunas estrategias para flexibilizar y fomentar la comunicación y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como base las recomendaciones que, en este sentido, aporta Díaz y Castro (2017):

- Utilización de una plataforma virtual donde se concentren todas y cada uno de los materiales, tareas, anuncios, etc.

- Videoconferencias cuando así lo requiera el alumnado o el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante las clases sincronicas, esta herramienta se muestra imprescindible.

- Incluir un módulo de “Novedades” donde se reflejen todas las decisiones adoptadas.

- Apartado de tareas, con instrucciones claras y con fechas de entrega suficiente. También se puede facilitar el enlace a una web especializada o a un vídeo tutorial que afiance conceptos o aclare dudas.

- Crear un foro de consulta en el que el alumnado pueda despejar las dudas sobre un tema específico

- Establecer un chat para que se pueda interactuar en tiempo real durante las sesiones sincronicas.

- Glosario con los conceptos fundamentales de la materia.

- Utilización del correo electrónico.

- Establecimiento de tutorías personalizadas.

Mientras el alumnado avanzaba en su proyecto o “Plan de Internacionalización” se iban realizando presentaciones de los avances tanto en el aula, como fuera de ella (online) ya que se desarrollaba de manera sincronicas. Estas sesiones se muestran idóneas para detectar posibles errores o incoherencias y tratar de resolverlas con antelación. En la última presentación mostraban su trabajo final y la evaluación seguía los siguientes criterios (Secundo et al., 2021) como muestra la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de evaluación y ponderaciones

Área de evaluación y peso	Descripción
	Conocimientos en:
Conocimientos básicos (40%)	- Barreras y obstáculos a la internacionalización. - Entorno de los países de Asia Oriental - Comportamiento de los consumidores asiáticos.
	Plan de Marketing internacional
Estilo y habilidades en la presentación oral (20%)	Calidad de la presentación Power Point o similar, así como de la presentación oral.
	Informe del Plan de Internacionalización.
	Video promocional del producto/servicio
Materiales (30%)	Web de la empresa, RRSS, campañas. Prototipo del producto o servicio
Respuestas a las preguntas (10%)	Capacidad de los estudiantes de afrontar y contestar a las preguntas planteadas tras la presentación oral del Proyecto.

Procedimiento

Las primeras sesiones del curso se dedican a tomar conciencia de la importancia del Comercio Internacional a nivel mundial. Se dedican al menos dos sesiones a conocer los conceptos básicos, las teorías y los mecanismos que permiten el flujo de bienes y servicios entre países.

Posteriormente, y una vez el alumnado conoce en qué consiste la internacionalización de una empresa y los factores que le afectan, se comienza con el diseño del Plan de Internacionalización. Para ello, se han debido crear grupos de trabajo que deben quedar compensados en cuanto al número de componentes (en torno a cinco miembros por equipos). Además, se considera relevante y enriquecedor que en cada grupo haya algún estudiante de otra nacionalidad, ya que aportará una perspectiva distinta y, de esta manera, quedará patente las diferencias culturales a las que se enfrentan las empresas cuando deciden asumir y enfrentarse a los mercados exteriores.

Cada grupo tendrá que decidir si acomete el mercado asiático con un producto o un servicio nuevo o con una innovación en alguno ya existente. Este bien o servicio será la base sobre la que se va a desarrollar toda la parte práctica de la asignatura.

El producto o servicio elegido por el grupo, así como el mercado al que se van a dirigir sus esfuerzos comerciales deberán ser comunicados y consensuados con el docente, para buscar la idoneidad de este y que el proyecto se ajuste a la realidad. Hay que elegir un producto o servicio susceptible de tener éxito en un mercado de Asia Oriental (China, Japón y Corea del Sur). Para ello, el conocimiento previo y la investigación posterior sobre estos países, su economía, su fiscalidad, el comportamiento del consumidor y demás se muestra imprescindible. Se recomienda un producto innovador, creativo, que satisfaga alguna necesidad no satisfecha y que de alguna manera refleje el “made in” español. Generalmente se utiliza la técnica del

“Brainstorming” o lluvia de ideas en el seno de cada grupo para proponer los productos y para consensuar la elección de uno.

Cada equipo tendrá que desarrollar su Plan de Internacionalización paso a paso. Serán cuatro fases y siguen el esquema de cualquier plan de negocio internacional: de lo más general a lo más específico. El desarrollo precisa de cuatro clases prácticas que se irán intercalando con clases teóricas para avanzar en contenidos y conceptos nuevos necesarios para el desarrollo del proyecto. En las clases prácticas cada equipo de trabajo realiza una presentación o puesta en común para mostrar sus avances en el gran grupo, en el cual, se tendrán en cuenta todas las intervenciones que surjan para ayudar a mejorar los Planes de Negocios.

La última fase del Plan de Internacionalización se desarrolla tras haber explicado todos los contenidos y en los últimos días del curso. Esta última fase corresponde al Marketing-Mix internacional, donde se establece un precio adecuado, un canal de distribución y una campaña de comunicación para darlo a conocer. En esta práctica además, cada equipo de trabajo presenta sus prototipos al resto de la clase, mediante una presentación en la cual muestran el planteamiento de cuál sería la estrategia de comunicación para publicitar su producto, empresa o servicio, en los formatos y soportes elegidos por ellos mismo, tanto online como offline. (spots, redes sociales, publicidad de guerrilla, medio exterior, página web...).

Análisis de datos

A continuación, la tabla muestra los proyectos planteados y realizados por el alumnado durante el curso, acompañado de una breve descripción de los mismos.

Tabla 2. Muestra de Proyectos

MALLAGAIDEU (말라가이드)	Guía turística de la ciudad de Málaga orientada al público coreano.
KOREÑAM (코레남)	Caja de almuerzo lista para consumir donde se combina y fusiona la gastronomía española con la coreana
BBANGTOON (빵툰)	Edición y distribución de cómics tanto digitales como físicos
CAFETERÍA ダルシネア	Una cafetería cuyos productos sean una selección específica de repostería tanto internacional como tradicional española
PEACE PRODUCTS	Filtro de café de lino reutilizable

También, a continuación, se muestran algunas imágenes creadas por el alumnado relacionadas con la empresa y su imagen pública:

Figura 1. Imágenes creadas por el alumnado



RESULTADOS

A la vista de los proyectos planteados, se podría decir que son en su mayoría realistas, coherentes y muy adecuados al mercado de destino (Asia Oriental). Para comprobar el grado de desempeño y si se han conseguido los objetivos previstos, se van a usar una serie de indicadores.

1) Nota media de los trabajos presentados. En general, los trabajos han sido completos, con información actualizada, pertinente y fiable que han conseguido hacer trabajos de calidad. La nota media de los trabajos está en torno al 7-8 y además ha ido mejorando a medida que se iba avanzando en la actividad.

Tabla 3. Nota media de los trabajos presentados (2020/2021)

Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Práctica 4
0,70	0,71	0,81	0,85

Si esta nota la comparamos con la obtenida durante el curso anterior (docencia presencial), se pueden observar algunas diferencias:

Tabla 4. Nota media de los trabajos presentados (2019/2020)

Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Práctica 4
0,75	0,77	0,79	0,81

La comparación de un curso académico presencial (2019/2020) con otro bimodal (2020/2021) a partir de las notas medias de los trabajos prácticos, muestra que no hay excesivas diferencias. Bien es cierto que el margen de mejora entre la primera práctica y la última parece más elevado durante el año de la pandemia. Las notas medias han variado, entre la primera y la última práctica un 21,42% durante el año 2020/21 y un 8% durante el año 2019/2020. Esto podría deberse a que, a medida que aumentaban las trabas y dificultades en el desarrollo de la docencia, tanto el docente como el alumnado ha ido incrementando su compromiso y su interés.

2) Asistencia a clase tanto presencial como virtual de manera síncrona: la asistencia a clase ha estado en torno al 90%.

3) Recomendaciones previas: al comenzar el curso el alumnado es preguntado acerca de sus conocimientos previos y expectativas con relación a la asignatura. La gran mayoría, ya conoce la existencia de esta materia y de la metodología empleada a través de comentarios de alumnos de cursos anteriores. Esto les ilusiona y motiva, ya que las expectativas suelen ser altas. A comienzo del curso 2021-2022 se le ha preguntado al alumnado si han recibido feed-back de la materia de parte de alumnos del curso anterior y si este ha sido positivo o negativo. La respuesta confirma lo ocurrido en cursos anteriores, el alumnado parte con buenas perspectivas y expectativas basadas en percepciones positivas previas.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este tipo de metodología no solo muestran su eficacia en la propia competencia emprendedora, sino que mejoran y fomentan otras cualidades blandas necesarias para el alumnado tales como mejorar las habilidades de comunicación intra e interpersonales (Ratten, 2020), el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas (Ferreira, Fernandes, y Ratten, 2017).

El uso de los instrumentos previstos en este trabajo ha permitido una comunicación fluida, base para la adquisición de las competencias y las habilidades emprendedoras. Han permitido crear un entorno de confianza, de compromiso y se ha conseguido a partir del trabajo colaborativo construir conocimiento. Las últimas tendencias en la innovación educativa promueven el uso de dispositivos tanto dentro como fuera del aula. La pandemia, por su parte, ha acelerado este proceso convergiendo en una nueva metodología donde la presencialidad se muestra más prescindible.

En este trabajo se confirma lo que otros académicos han afirmado, sobre todo en lo que se refiere a la elección de la metodología más adecuada (López, 2013). Se ha tratado de encontrar las técnicas que permitieran una comunicación fluida y se han empleado numerosas herramientas que han conseguido superar las dificultades que tenía aparejada la docencia a distancia. Se ha llevado a cabo un cambio en la metodología que ha permitido fomentar al máximo la competencia emprendedora (Pellicer, Álvarez, y Torrejón, 2013).

Si nos atenemos a los resultados en base a los indicadores utilizados las diferencias entre un sistema o metodología presencial y otro bimodal no parecen significativas. Las calificaciones de las prácticas son similares, aunque el margen de mejora ha sido superior en el curso 2020-2021.

Esto puede venir justificado por el periodo de adaptación que haya requerido el uso de las herramientas digitales empleadas, o incluso, por el incremento del interés o del “engagement” con el proyecto emprendido.

También, el nivel de asistencia a clase del alumnado es similar. Partiendo de que la asistencia presencial no es estrictamente comparable a la virtual, si se mantiene en porcentajes similares. Y, por último, el indicador relativo a las recomendaciones del alumnado de cursos previos se mantiene similar, siendo en general una asignatura que despierta interés y motiva desde sus inicios.

Los proyectos emprendidos han sido todos coherentes y adecuados al mercado al que se dirigían, lo que vislumbra un amplio trabajo de campo previo sobre el país en cuestión y las características de sus mercados y consumidores. En general, el alumnado es un amplio conocedor de los países de Asia Oriental, y ha demostrado que a pesar del escaso contacto personal han sabido utilizar las herramientas alternativas que se han puesto a su disposición. Todos y cada uno de los instrumentos utilizados para mejorar la comunicación, han mostrado su efectividad, logrando confirmar la principal hipótesis de este trabajo, es decir, que una adecuada implementación y uso de estas técnicas proporcionaría niveles similares de desempeño.

Se alcanza así el objetivo propuesto al inicio de este estudio, ya que se proponen numerosas herramientas que van a posibilitar el paso de la docencia presencial a la bimodal de forma solvente y exitosa.

Una de las principales limitaciones de esta investigación es la ausencia de un cuestionario que evalúe la satisfacción del alumnado tras la metodología empleada. Se ha llevado a cabo una metodología cuyos resultados académicos no se han visto tan afectados como se preveía, pero esto no implica una mayor o menor satisfacción del alumnado ante esta forma de trabajar. Otra de las limitaciones es la consideración de una asignatura concreta, con un tipo de alumnado y unas características determinadas. Esto no permite la extrapolación de los resultados a todas las materias y áreas de conocimiento. Deberían llevarse a cabo metodologías que fomenten el emprendimiento a través de la puesta en marcha de un plan de negocio y así poder generalizar métodos, actividades...

Como futuras líneas de investigación se propone principalmente la valoración a posteriori del efecto de la pandemia en el sistema educativo y la idoneidad de emplear metodologías como la que aquí se lleva a cabo. Tal y como planteaban algunos académicos (Krishnamurthy, 2020; Parnell et al., 2020) esta situación excepcional provocada por la pandemia podría constituirse como una oportunidad para mejorar los procesos educativos y en el futuro debería llevarse a cabo una investigación que de luz y respuesta a estas cuestiones.

REFERENCIAS

- Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 279-296.
- Cohen, B., Amorós, J.E., y Lundy, L. (2017). The generative potential of emerging technology to support startups and new ecosystems. *Bus Horiz*, 60(6), 741-745

Díaz, F. y Castro, A.L. (2017). Requerimientos pedagógicos para un ambiente virtual de aprendizaje. *Cofin Habana*, 11(1), 1-13.

Ferreira, J.J., Fernandes, C.I., y Ratten, V. (2017). The influence of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions. In *Entrepreneurial universities* (pp. 19-34). Springer, Cham.

Glackin, C.E. y Phelan, S.E. (2020). *Improving entrepreneurial competencies in the classroom: an extension and in-study replication*. New England Journal of Entrepreneurship.

Gössling, S., Scott, D., y Hall, C.M. (2020). Pandemics, tourism and global change: a rapid assessment of COVID-19. *Journal of Sustainable Tourism*, 29(1), 1-20.

Greenlee, B.J. y Karanxha, Z. (2010). A study of group dynamics in educational leadership cohort and non-cohort groups. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(11), 357-382.

Katafuchi, Y., Kurita, K., y Managi, S. (2021). COVID-19 with stigma: Theory and evidence from mobility data. *Economics of Disasters and Climate Change*, 5(1), 71-95.

Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 117, 1-5.

Kurita, K. y Managi, S. (2020). *COVID-19 and stigma: Evolution of self-restraint behavior*. MPRA 104042. University Library of Munich, Germany. Recuperado de: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/107178/1/MPRA_paper_107178.pdf

Lombardi, R., Massaro, M., Dumay, J., y Nappo, F. (2019). *Entrepreneurial universities and strategy: the case of the University of Bari*. Management Decision.

López, C.R. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 73-90.

March, A.F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. In *Anales de Documentación* (Vol. 24, pp. 35-56). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Mwasalwiba, E.S. (2010). *Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators*. Education+ training.

OECD. (2021), *Youth unemployment rate (indicator)*. doi: 10.1787/c3634df7-en. (Accessed on 20 June 2021).

Parnell, D., Widdop, P., Bond, A., y Wilson, R. (2020). COVID-19, networks and sport. *Managing Sport and Leisure*, 1-7.

Pellicer, C.Á., Álvarez, B.B., y Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender cómo educar el talento emprendedor*. España: Grupo Planeta.

Ratten, V. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) and sport entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*.

Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor*, 187(Extra_3), 83-88.

Secundo, G., Gioconda, M., Del Vecchio, P., Gianluca, E., Margherita, A., y Valentina, N. (2021). Threat or opportunity? A case study of digital-enabled redesign of entrepreneurship education in the COVID-19 emergency. *Technological forecasting and social change*, 166.

Winslow, E.K., Solomon, G.T., y Tarabishy, A. (1999). *Empirical investigation into entrepreneurship education in the United States: Some results of the 1997 national survey of entrepreneurial education*. USASBE conference.

CAPÍTULO 30

METHODOLOGICAL AND LINGUISTIC TRAINING NEEDS OF PRE-SERVICE CLIL TEACHERS

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN
Universidad de Cádiz

INTRODUCTION

The teaching of Content Language Integrated Learning (henceforth CLIL) subjects involves the uprooting of teaching practices traditionally linked to pure language (Cenoz, 2013; Marsh & Frigols, 2013) and content (Escobar, 2015) teaching. The nature of CLIL as a dual educational approach (Coyle, Hood, & Marsh, 2010) demands ways of teaching that take into account the need to integrate content and one or more foreign languages (Papaja, 2015). Teachers must therefore get trained by ensuring that they understand the CLIL theoretical (Pavón & Rubio, 2010) and scientific underpinnings (Pérez-Cañado, 2018), as well as recognising their own training needs (Lorenzo, 2019).

Among the several CLIL subjects, mathematics is one of the most challenging for several reasons (Estrada, 2021; Jäppinen, 2005): First, the position of mathematics within the school curriculum (Prochazkova, 2013). Second, the characteristics of the CLIL subject per se (Llinares, 2015), which might influence both teachers and students (Ruiz de Zarobe, 2015). Thus, general and subject-specific aspects should be considered in terms of CLIL teacher training (Fernández, 2010).

Some Spanish universities have taken up the challenge of training future CLIL teachers from undergraduate studies (Delicado & Pavón, 2016; Lasagabaster, 2014; Romero & Zayas, 2017). The University of Cádiz, Andalusia (Spain) offers a specialization or *mención* (four subjects) in foreign language and CLIL (Romero & Zayas, 2017) in Years 3 and 4 (Table 1) of the Bachelor's Degree in Primary Education. The subject AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria (henceforth AICLE I) is the first CLIL experience for many students:

Table 1. Specialization in Foreign Language/CLIL

3	AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria La Competencia Comunicativa en LE I
4	AICLE II: La Literatura Infantil como Experiencia Plurilingüe La Competencia Comunicativa en LE II

Here, the basic principles of CLIL are set out, as well as exposing the students to situations that attempt to reproduce authentic CLIL contexts. To illustrate it, this study describes an activity that involved the presentation, explanation, and resolution in English Foreign Language (EFL) of mathematical problems for grades 3 (8 years), 4 (9 years), and 5 (10 years) of primary education by CLIL pre-service teachers (henceforth CLIL teachers) to find out potential teacher training needs. This study develops some of the work conducted in prior research (Estrada, 2021).

Research Hypotheses and Objectives

The research hypotheses are as follows:

CLIL teachers consider that their training needs are more urgent in terms of methodology than language knowledge.

There are significant changes of opinion among them before and after carrying out the activity.

CLIL teachers believe that their methodological and language skills in teaching mathematics through EFL decrease as the grade (3, 4, or 5) becomes more advanced.

The more advanced the grade, the lower the number of mathematical problems solved correctly and on time.

The general objective is to call attention to the CLIL teachers' methodological and linguistic training needs when teaching mathematics through EFL. With this general objective in mind, three specific objectives are presented below:

To find out the changes in the CLIL teachers' views of their teachers' methodological and language skills before and after carrying out the activity.

To know to what extent the CLIL teachers' beliefs about their teachers' methodological and language skills are affected by the grade.

To compare the number of mathematical problems solved correctly and on time according to whether they belong to grade 3, 4, or 5.

METHOD

This is a mixed-methods research. Furthermore, the research approach is correlational, as it aims to test the degree of association between the CLIL teachers' views on their EFL competence, methodological skills, and content knowledge (i.e., mathematics) and the grades (3, 4, and 5) the mathematical problems are addressed to.

The informants taking part in this study ($n=40$; 95%) are university students enrolled in AICLE I (2020/21). This is one of the four compulsory subjects of the Bachelor's Degree in Primary Education to obtain the specialization in foreign language/CLIL at the University of Cádiz. The group includes 31 women and 9 men, whose average age is slightly over 21 years old. All of them are native speakers of

Spanish except for one Erasmus student whose mother tongue is Finnish. The average number of years of EFL study in formal education is 10,47.

To collect quantitative data, two questionnaires were used: A five-point (1-5) Likert scale adapted pre-questionnaire (Estrada, 2021; Pérez-Cañado, 2020) answered by the informants ($n=38$) 24 hours before the activity began; and a five-point (1-5) *Likert scale postquestionnaire* (Estrada, 2021) answered by the students ($n=40$) once the activity had just finished. Once the data were analysed, a focus group ($n=11$) was organised to clarify with part of the participants several questions that were difficult to make clear with exclusive quantitative data (see Annex 1).

The research was developed over three different days (see Table 2): First, the CLIL teachers answered the prequestionnaire on 11 March 2021. Second, the activity took place on 12 March 2021 (1:30 hours) with all the CLIL teachers who attended class ($n=40$). Finally, a focus group was conducted with a representative group of the CLIL teachers ($n=11$) who participated in the research:

Table 2. Research timeline

	March 11, 2021	March 12, 2021	March 19, 2021
Prequestionnaire	X		
Postquestionnaire		X	
Focal group			X

The activity is divided into three phases, where the university students had to act both as teachers and pupils. First, the preactivity instructions:

On AICLE I's Virtual Campus, the students had access to a file that included the working groups of three or four people (14 working groups in total) randomly predefined by the lecturer.

One of the students had to create a Google Meet room in which the activity would take place (due to the COVID-19 pandemic, university teaching had to take place entirely online at that time).

Second, the instructions on how to start the activity:

The students were assigned a number: 1, 2, or 3. Those with number 1 would start by acting as teachers. They had one minute to read the mathematical problems silently.

The students acting as pupils had to solve the mathematical problems individually. They could use paper to write down notes. The teachers could not show them mathematical problems' contents.

The time for presenting, explaining, and trying to sort out the mathematical problems followed the same order (grades 3, 4, and 5) and varied according to the grade; i.e., Grade 3: 3 minutes; grade 4: 6 minutes; and grade 5: 8 minutes.

Once the last mathematical problem had been completed, it was the turn of the students with the number 2 assigned, who would start the process again, and so forth.

The instructions for the end of the activity:

Each student had to indicate whether the mathematical problems they handled were solved correctly and on time for all three grades. The solutions could be found on the Virtual Campus.

The mathematical problems included questions related to volume and capacity for the several primary school grades (K5 Learning, 2014):

Student 1

Grade 3: "A carton of milk has 32 fluid ounces. If we pour the milk into four mugs evenly, what is the volume of milk in each mug?"

Grade 4: "The capacity of a pot is 1 quart and the volume of a can of soup is 8 oz. How many cans of soup can the pot hold?" (Hint: 16 ounces = 2 cups = 1 pint; 2 pints = 1 quart; 4 quarts = 1 gallon).

Grade 5: "Before a party, Ashley bought a tray of 24 water bottles; each bottle has a capacity of 12 oz. There are 30 guests. If each guest drinks 1 cup of water, is there enough water for all the guests?" (Hint: 16 ounces = 2 cups = 1 pint; 2 pints = 1 quart; 4 quarts = 1 gallon).

Student 2

Grade 3: "A fish tank has the capacity of 24 gallons. If the tank is filled up half way, how much water is in the tank?"

Grade 4: "The chef made a gallon of gravy and used 3 cups during lunch time and 2 quarts during dinner. How much gravy is left?" (Hint: 16 ounces = 2 cups = 1 pint; 2 pints = 1 quart; 4 quarts = 1 gallon).

Grade 5: "Josh mixed 2 cartons of orange juice, 3 bottles of soda water and, 6 cans of cocktail fruits to make a fruit punch for the Christmas party. Each carton of juice is 1 gallon and 3 quarts. Each soda water bottle contains 6 quarts. The cans of cocktail fruit are 2 pints each. How much (measured in gallons) of fruit punch did Josh made?" (Hint: 16 ounces = 2 cups = 1 pint; 2 pints = 1 quart; 4 quarts = 1 gallon).

Student 3

Grade 3: "A mega bottle of soda is 512 fluid ounces. There are 3 students, and each drink 20 ounces. How much is left in the bottle?"

Grade 4: "A tall glass can hold 2 pints and a big mug can hold 30 oz. Which one holds more?" (Hint: 16 ounces = 2 cups = 1 pint; 2 pints = 1 quart; 4 quarts = 1 gallon)

Grade 5: "Emily made a pot of cream of pumpkin soup for thanksgiving dinner. She put 5 cups of cream in the soup. She poured the soup into 24 small soup bowls.

How much cream (measured in oz.) is used for each small bowl of soup?" (Hint: 16 ounces = 2 cups = 1 pint; 2 pints = 1 quart; 4 quarts = 1 gallon)

The data analysis focuses on a statistical study based on the CLIL teachers' performance as teachers and pupils.

RESULTS

The results of the prequestionnaire reveal that 44.74% of CLIL teachers currently have a B2 level in EFL according to the Common European Framework of Reference for Languages (henceforth CEFR). This is the minimum CEFR level required by the Junta de Andalucía (Andalusian Regional Government) to teach content subjects through a foreign language in public schools (Orden de 28 de junio de 2011). Furthermore, only 13.16% have a C1 level, which is the recommended level for CLIL teaching (Lorenzo, 2019). Finally, it should be noted that 13.16% do not yet have any certificate in EFL.

The beliefs of the CLIL teachers about their EFL competence regardless of whether they have an official certificate or not show as follows: 36.84% consider that their EFL competence is B1 (compared to 28.95% who do have an official B1 certificate), together with 18.42% who believe that their current EFL competence is C1. Furthermore, the percentage of informants who think they have a B2 level decreases to 34.21%:

Table 3. CEFR levels achieved and expected (%)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	No
Achieved	0,00	0,00	28,95	44,74	13,16	0,00	13,16
Expected	0,00	10,53	36,84	34,21	18,42	0,00	

Concerning the questions about the CLIL teachers' EFL competence as for the four language skills (listening, speaking, reading, and writing) (see Annex 2), they consider that the most developed EFL skill is reading (3.47) as opposed to the least developed skill: speaking (2.79). The overall average of EFL competence among them is 3.12:

Table 4. EFL competence: Listening, speaking, reading, and writing

Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.5
3,37	2,79	3,47	3,03	3,11	2,95

The results of the postquestionnaire reveal new information. About the CLIL teachers' opinions about their peers' performances (see Annex 3), they believe that the most developed EFL competence is listening (3.58). Also, they mostly agree that their classmates were able to follow the dynamics of the activity with ease (3.65). Finally, they consider that there were no participation issues due to the level of EFL

competence of their peers (1.30), nor that they had to use their mother tongue (Spanish) due to comprehension/communication problems (1.25):

Table 5. Peers' EFL competence

Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Q.11	Q.12	Q.13
3,58	3,43	3,50	3,50	3,65	1,30	1,25

The following questions (see Annex 4) refer to the training needs of CLIL teachers after completing the activity. In this respect, they prefer methodological training (3.40) rather than language training (2.85). Furthermore, they do not consider that they need any further training:

Table 6. Teacher training needs

Q.14	Q.15	Q.16	Q.17
3,05	3,40	2,85	1,93

The next questions (see Annex 5) are related to three essential elements in CLIL teaching: Language competence; content knowledge (e.g., mathematics); and methodological skills. The results shed light on the fact that the more advanced the grade (3, 4 or 5), the lower the value given by themselves to those three elements; i.e., language competence: 3,38; 3,23; and 3,08; content (i.e., mathematics) knowledge: 3,50; 3,25; and 3,05; and methodological skills: 3,30; 3,10; and 2,88:

Table 7. Relationships between CLIL teaching training elements and grades

Q.18	Q.19	Q.20	Q.21	Q.22	Q.23	Q.24	Q.25	Q.26
3,38	3,50	3,30	3,23	3,25	3,10	3,08	3,05	2,88

Finally, the research shows that the most advanced the grade, the lower the number of mathematical problems solved correctly and on time. The only exception was found in grade 5, where more problems were solved on time compared to grade 4:

Table 8. Mathematical problems solved correctly and on time (%)

	Grade 3	Grade 4	Grade 5
Correctly	100,00	76,32	71,05
On time	97,37	86,84	92,11

DISCUSSION AND CONCLUSION

There exists a gap between achieved and expected EFL competence

57.9% of CLIL teachers meet the current requirements by the Junta de Andalucía to work in public education as CLIL teachers. However, 52.63% consider that their EFL proficiency can be found within CEFR levels B2 and C1. Thus, there is a significant difference between the language certificates already obtained and the CLIL teachers' beliefs about their true EFL competence as reported in previous research (Estrada, 2021). In this case, the contrast is quite remarkable because their own beliefs are quite far below their certificates in percentage terms. One student even claimed that she "lacked the level of English" (student 1, personal communication, March 19, 2021). Moreover, the CLIL teachers consider that their most developed EFL skill is reading, and not oral language skills (listening and speaking), which is precisely the type of language that should prevail in primary education classrooms (Orden de 17 de marzo de 2015). This seems to be due to a "lack of training" (student 2, personal communication, March 19, 2021) as a consequence of their first-hand experience as learners in preuniversity stages. This might therefore affect the treatment of foreign languages and content in CLIL contexts (Ruiz de Zarobe, 2015).

More teaching training is required

The CLIL teachers believe that the most developed language skill among their peers is listening. This means that the activity took place without any apparent major problem, nor did it involve the use of the native language (Spanish). However, they also recognise a lack of teacher training in terms of methodological skills to be able to teach CLIL subjects satisfactorily, in the same way CLIL in-service teachers in Andalusia do (Lorenzo, Casal, & Moore, 2010; Lorenzo, 2019). One participant even stated that she "was aware of the crap explanation [she was making]" (student 3, personal communication, March 19, 2021). In this sense, the focus group participants acknowledged that in many cases they simply "read the [mathematical problems] text" (student 4, personal communication, March 19, 2021) avoiding text reformulations, for instance. Likewise, they suggest deficiencies in EFL knowledge concerning language treatment during the presentation and explanation of the mathematical problems in contrast to the results found in similar studies (Estrada, 2021).

The influence of the grade on the teacher training needs

The results reveal that the more advanced the primary education grade the mathematical problems are addressed to, the lower the degree of confidence of the CLIL teachers in terms of EFL competence, content knowledge, and methodological skills. In the words of one informant, that seemed "calamitous" (student 3, personal

communication, March 19, 2021) to her. Also, the number of mathematical problems solved correctly and on time is generally reduced, depending on the more advanced course for which they are proposed. As a result, they conclude that they have not reached yet the level required to teach CLIL subjects in grade 6.

To sum up, this work highlights the uncertainties and training needs of many of the CLIL teachers analysed as for EFL competence, methodological skills, and even content (i.e., mathematics) knowledge. Regarding the specific objectives:

Their opinions vary when comparing their language competence with that of their peers before and after the activity, especially concerning their own beliefs expressed during the focus group.

The data show that the more advanced the grade (3, 4, or 5), the lower the self-evaluation of the three CLIL elements researched: language competence, methodological skills, and content knowledge.

The number of mathematical problems solved correctly and on time is also strongly influenced by the grade, which could even be a cause for concern in the hypothetical case these problems would have to take place in grade 6 of primary education.

The novelty of this research lies in the CLIL teachers' recognition of their training needs throughout one single working session (1:30 hours), having acted as both CLIL teachers and learners. So, there is a sudden change in their beliefs and perceptions about CLIL teaching and learning after taking into consideration the application of the theoretical foundations learned in AICLE I, which has a twofold impact: First, the activity helps the university students experience what a (more or less) authentic CLIL context might be. Second, the educational institution should perhaps reconsider the early CLIL teachers' training, among others (Trillo, Santos, & Jiménez-López, 2021).

The limitations of this study imply the absence of a longitudinal study to clarify the extent of the lack of CLIL teaching skills among the university students, together with an analysis of the recordings of the activities if the work is done virtually as it was the case. It is precisely these same limitations that outline the possible future lines of research resulting from this study.

REFERENCES

- Cenoz, J. (2013). Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389-394. doi: 10.1080/13670050.2013.777392.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delicado, G. & Pavón, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: Innovation through collaboration. *Pulso: Revista de Educación*, 39, 35-57.

Escobar, C. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. doi: 10.5565/rev/clil.21.

Estrada, J.L. (2021). Diagnóstico de necesidades formativas entre maestros AICLE en formación inicial. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-16. doi: 10.32457/ejpad.v9i1.1402.

Fernández, A. (2010). First steps of CLIL in a Spanish monolingual community: The case of La Rioja. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Education, Results and Teacher Training* (pp. 79-94). Cambridge Scholars: Newcastle.

Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 147-168.

K5 Learning. (2014). *K5 Learning. Reading and Math for K-5*. Retrieved from: <https://www.k5learning.com/free-math-worksheets>

Lasagabaster, D. (2014). Content versus language teacher: How are CLIL students affected? In R. Breze & C. Tabernero (Eds.), *Integration of Theory and Practice in CLIL* (pp. 123-141). Amsterdam: Rodopi.

Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58-73. doi: 10.1080/07908318.2014.1000925.

Lorenzo, F. (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. AGAEVE. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31, 418-442.

Marsh, D. & Frigols, M.J. (2013). Content and language integrated learning. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-10). Oxford: Blackwell.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Papaja, N. (2015). The role of a teacher in a CLIL classroom. *Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics*, 40(1), 147-154.

Pavón, V. & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.

Pérez-Cañado, M.L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10. doi: 10.1080/00405841.2018.1492238.

Pérez-Cañado, M.L. (2020). Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. *Journal of English for Academic Purposes*, 48. doi: 10.1016/j.jeap.2020.100927.

Prochazkova, L.T. (2013). Mathematics for language, language for mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 23-28.

Romero, E. & Zayas, F. (2017). Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education* (pp. 205-226). Frankfurt: Peter Lang.

Ruiz de Zarobe, Y. (2015). The effects of implementing CLIL in education. In M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (pp. 51-68). Heidelberg et al.: Springer.

Trillo, E., Santos, I.C., & Jiménez-López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: La formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75.

Annex 1

1. El número medio de años estudiando inglés: 10,7. Con todo, en vuestra opinión, no domináis sobremanera ninguna habilidad lingüística (valor medio general: 3,12). ¿Por qué? Asimismo, por una parte, el valor medio más alto (3,47) fue otorgado a la habilidad de reading. ¿Cuáles son vuestras razones? Por otra, el valor medio más bajo (2,95) corresponde al “conocimiento de vocabulario comunicativo actualizado”. ¿Qué motivos tenéis para ello?

2. Una vez terminada la actividad, opinasteis que la competencia idiomática general de vuestros/as compañeros/as y vuestras compañeras es adecuada (3,5). Sin embargo, no hay ninguna habilidad que destaque por encima del 3,58 (listening). ¿Queréis comentar algo más sobre esto que no se haya dicho en la pregunta 1?

3. En los casos en que hubierais detectado problemas de participación entre vuestros/as compañeros/as, ¿cuáles creéis que han sido los factores que afectaron dicha participación? En relación con el español (lengua materna), ¿en qué ocasiones lo tuvisteis que utilizar?

4. Respecto a vuestras necesidades formativas, destacáis las de tipo metodológico. ¿Por qué? ¿Cómo y cuándo lo percibisteis durante la actividad? Asimismo, ¿cuáles son las carencias de tipo metodológico que detectasteis cuando ejercisteis como profesores? Y, ¿cómo estudiantes?

5. Sobre vuestra formación idiomática, ¿cuáles son los mayores retos que se os presentaron con vistas a ejercer como docentes CLIL? Asimismo, ¿cuáles son las carencias de tipo idiomático que detectasteis cuando ejercisteis como profesores? Y, ¿cómo estudiantes?

6. Vuestro conocimiento del área de matemáticas se sitúa muy ligeramente por encima del valor intermedio (3). ¿A qué se debe esto? ¿Creéis que han influido otros factores más allá del puro conocimiento matemático?

7. Existe una diferencia mínima entre vuestras percepciones antes y después de realizar la actividad, habiendo asumidos los roles de docente y estudiante, respectivamente. ¿Ha servido esta activad para reafirmar vuestros pensamientos? ¿Había sido vuestra primera experiencia en este terreno?

8. Los porcentajes que reflejan vuestras capacidades idiomáticas y didácticas van disminuyendo según los cursos de Educación Primaria son más avanzados. Así, si hubierais gestionado un problema matemático para 6º curso, os hubierais situado por debajo del valor medio (3). ¿Qué implicaciones tiene esto para vuestra formación docente? Y, ¿para vuestros futuros estudiantes?

9. En línea con la pregunta 8, el número de problemas matemáticos resuelto es menor conforme el curso de Educación Primaria es más avanzado. ¿A qué se debe esto

Annex 2

1. Tengo una capacidad adecuada de comprensión oral en mi lengua de mención.

2. Tengo una capacidad adecuada de expresión oral en mi lengua de mención.
3. Tengo una capacidad adecuada de comprensión escrita en mi lengua de mención.
4. Tengo una capacidad adecuada de expresión escrita en mi lengua de mención.
5. Tengo un conocimiento adecuado de las expresiones genéricas en mi lengua de mención para la comunicación e interacción.
6. Mi conocimiento del vocabulario comunicativo en mi lengua de mención está actualizado.

Annex 3

7. Mis compañeros tienen una capacidad adecuada de comprensión oral en la lengua meta.
8. Mis compañeros tienen una capacidad adecuada de expresión oral en la lengua meta.
9. Mis compañeros tienen un conocimiento adecuado de las expresiones genéricas en la lengua meta para la comunicación e interacción.
10. El conocimiento de mis compañeros del vocabulario comunicativo en la lengua meta está actualizado.
11. Mis compañeros han sido capaces de seguir las dinámicas sin demasiados problemas.
12. Han existido problemas de participación en las dinámicas debido al nivel de la lengua meta de mis compañeros.
13. En ocasiones, tuve que utilizar el español por posibles problemas de comprensión o comunicación.

Annex 4

14. Necesito más formación sobre las bases teóricas de la enseñanza en lengua extranjera.
15. Necesito más formación metodológica para la enseñanza en lengua extranjera.
16. Necesito más formación idiomática en lengua extranjera.
17. Necesito apoyo en otro sentido.

Annex 5

18. Mi competencia idiomática es suficiente para presentar y explicar este problema en inglés a alumnos de 3º de Educación Primaria.

19. Mi conocimiento del área (matemáticas) es suficiente para explicar este problema en inglés a alumnos de 3º de Educación Primaria.

20. Mi capacidad didáctica es suficiente para explicar este problema en inglés a alumnos de 3º de Educación Primaria.

21. Mi competencia idiomática es suficiente para presentar y explicar este problema en inglés a alumnos de 4º de Educación Primaria.

22. Mi conocimiento del área (matemáticas) es suficiente para explicar este problema en inglés a alumnos de 4º de Educación Primaria.

23. Mi capacidad didáctica es suficiente para explicar este problema en inglés a alumnos de 4º de Educación Primaria.

24. Mi competencia idiomática es suficiente para presentar y explicar este problema en inglés a alumnos de 5º de Educación Primaria.

25. Mi conocimiento del área (matemáticas) es suficiente para explicar este problema en inglés a alumnos de 5º de Educación Primaria.

26. Mi capacidad didáctica es suficiente para explicar este problema en inglés a alumnos de 5º de Educación Primaria.

CAPÍTULO 31

EL DEBATE UNIVERSITARIO COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DE ECONOMÍA EN EL GRADO DE DERECHO

SAMUEL MEDINA-CLAROS Y JAVIER PEREZ-ARANDA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El alumnado del grado de Derecho se enfrenta a la necesidad de emplear razonamientos económicos en su práctica profesional, tanto en el tratamiento de asuntos concretos como para la mejor interpretación de los abundantes textos normativos que versan o poseen un contenido esencialmente económico. Esta necesidad se muestra especialmente relevante cuando el futuro egresado despliega su actividad en el mundo de los negocios, en el ámbito diplomático o en organismos internacionales, donde la aplicación de los conocimientos económicos resulta en la mayoría de las ocasiones consustancial a su actividad diaria.

Desde la asignatura de Economía Política se promueven una serie de competencias encaminadas a familiarizar al estudiantado del grado con las principales teorías o conceptos de dicha ciencia, fomentar el uso del lenguaje económico, así como razonar y reflexionar sobre las principales implicaciones que tiene la economía en la vida de las personas. Con ello, se pretende poner a disposición del alumnado una serie de herramientas imprescindibles para la resolución de los problemas jurídicos y para poder manejarse correctamente como ciudadano en el debate público.

En este contexto, los debates universitarios han cobrado relevancia en las últimas décadas como una herramienta útil para el desarrollo de pensamiento crítico sobre diversos temas socioeconómicos (Lantis, 2004; Orihuela-Gallardo y Sierra-Casanova, 2020; Rodríguez, 2012). Consisten principalmente en una investigación, un estudio y una presentación de argumentos de carácter académico con el que se pretenden confrontar argumentos por parte de dos equipos formados por alumnos a través de un proceso estructurado y ejecutado en vivo de forma grupal (Arrue y Zarandona, 2021). A través de los mismos, se acerca al alumnado universitario a los principales dilemas socioeconómicos mediante el desarrollo de técnicas de argumentación y oratoria, dando pie a que puedan exponer y defender sus propias opiniones. Además, requiere que los estudiantes se agrupen en equipos con los que irán teniendo reuniones preparatorias en las que desarrollarán cualidades como el trabajo compartido, la asertividad o la confrontación de ideas. De este modo, se fomenta el

pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, incentivando la tolerancia y pluralidad de opiniones.

En el ámbito económico también se ha puesto de manifiesto la necesidad de este tipo de debates. Un 63% de los estudiantes de grado en económicas demandaban más discusiones sobre los temas del mundo real para poder formarse una opinión sobre los mimos (Jones, Hoest, Flud, Dahal, y Colander, 2009). Solicitaban tener experiencias y adquirir herramientas con las que tener más confianza a la hora de hablar sobre cuestiones económicas y políticas complejas en sus entornos personales y profesionales (Hennessey, 2014).

Con el fin de dar respuesta a varias de esas demandas y de cara a desarrollar las competencias expuestas, desde el curso 2016/2017 se viene desarrollando una serie de debates académicos en el grado de Derecho como método de acercamiento y aprendizaje de la Economía.

MÉTODO

El desarrollo integral del debate como método de aprendizaje de Economía se articula a lo largo de cuatro fases principales, si bien cada una puede desagregarse en varios pasos.

Fase de presentación

La actividad cuenta con una primera fase en la que se explica el plan de acción al alumnado. Voluntariamente se conforman equipos de cuatro personas y se presentan cada uno de los temas a debatir a través de una motivación en la que el profesor/a sugiere por qué el tema elegido es controvertido, así como por qué pueden encontrarse argumentos a favor y en contra. Una vez presentados los temas, se realiza un sorteo de los mismos entre los diversos equipos.

El profesorado debe ir eligiendo una serie de temas sobre la actualidad económica de cada momento. En este caso, algunos de los realizados en la Universidad de Málaga a lo largo de cuatro cursos académicos han versado sobre los siguientes aspectos:

TEMA 1: ¿Deben los Gobiernos destinar fondos públicos para el rescate de las entidades financieras?

TEMA 2: ¿Es necesaria una política de austeridad y recortes para salir de la Crisis?

TEMA 3: ¿Viviremos mejor tras la firma del TTIP (Asociación Transatlántica de Comercio e Inversión)?

TEMA 4: ¿Es sostenible el actual sistema de pensiones?

TEMA 5: ¿Es positiva la subida del salario mínimo interprofesional a 950€ mensuales?

TEMA 6: ¿Existe mayor calidad de vida en los países más liberalizados económicamente?

TEMA 7: ¿Ayudará la instauración del Ingreso Mínimo Vital a mejorar la situación económica de España?

TEMA 8: ¿Debe el Gobierno seguir destinando fondos públicos a los ERTE un año después del inicio de la pandemia?

Tras la motivación, se explica las estructuras de los debates propiamente dichos, y se exponen las normas a las que deben ajustarse. A continuación, se visualizan una serie de ejemplos de buenas prácticas de estudiantes de cursos pasados o de algún club de debate universitario. De este modo, sirve como una primera aproximación que permite visualizar cómo será el debate a aquellas personas que nunca hayan tenido contacto formal con esta actividad hasta este momento.

A diferencia de otras modalidades similares de debate académico (ver por ejemplo Arrue y Zarandona, 2021), se ha permitido que el alumnado se vaya agrupando voluntariamente en grupos de cuatro o cinco personas. Esta circunstancia viene impuesta por la imposibilidad surgida de que en un grupo de grado todos los equipos puedan ser de cuatro miembros. Debe participar una persona en cada intervención, por lo que en el caso de que haya una quinta persona, esta debe realizar las funciones de soporte y documentación durante el desarrollo del debate.

Fase de preparación

Una vez se ha transmitido la idea, comienza un proceso de preparación en el que el alumnado trabaja en el aula durante algunas sesiones de cara a la realización del debate. A lo largo de este período, los estudiantes realizan búsquedas de información en bases de datos académicas y literatura específica de cara a la preparación de sus argumentos. Se les invita a buscar fuentes primarias y a ratificar sus afirmaciones con citas solventes.

Se incide en la estructura del debate, así como en técnicas de oratoria. La falta de familiaridad con los debates de gran parte del alumnado suele propiciar que los estudiantes soliciten ejemplos de buenas prácticas antes de enfrentarse a la primera prueba ellos mismos, circunstancia que es habitual en el alumnado de grado (Dy-Boarman, Nisly, y Costello, 2018).

Realización de los debates

El mismo día de la realización del debate se sortea qué equipo defiende la postura a favor o en contra en presencia del profesor y del resto de compañeros. De este modo, deberán presentarse en el debate sin saber qué postura tendrán que defender y todos los componentes llevarán preparados argumentos en uno u otro sentido.

El desarrollo de los debates se realiza conforme a un reglamento que determina aspectos como los tiempos y el orden de intervención, los turnos de refutación, las interpelaciones o la ayuda que el orador/a puede recibir del resto de miembros del equipo.

Fase de evaluación y retroalimentación

En la última fase se realiza la evaluación del debate propiamente dicho y se proporciona a los equipos retroalimentación sobre el mismo. Al ser una actividad de clase, no se pretende simplemente que haya un ganador y un perdedor (a diferencia de los debates académicos generalmente realizados en los club de debate), sino que se utiliza una rúbrica para valorar la intervención de cada estudiante. El uso de rúbricas, ampliamente utilizada en este tipo de prácticas (Alén, Domínguez, y De Carlos, 2015; Arrue, Unanue, y Merida, 2017; Doody y Condon, 2012), permite aportar retroalimentación sobre aspectos tanto de forma como de fondo. De este modo, se evalúan aspectos de fondo tales como:

1. Diversidad y veracidad de los argumentos.
 2. Responde a la pregunta del debate.
 3. Refutación de los argumentos del contrario.
 4. Citas de autoridades teóricas.
- En cuanto a la forma de la exposición, se pretende valorar:
5. Naturalidad y expresividad.
 6. Comienzos cautivadores y finales contundentes.
 7. Concesión de la palabra y respeto por el contrincante.
 8. Agilidad y claridad en las respuestas.

Por último, también se analizan otros aspectos como el equilibrio y participación de los miembros del equipo o la adecuación al tiempo fijado.

Al utilizar una rúbrica en la que se valoran aspectos concretos, se da la posibilidad de que aquellos equipos que hayan realizado mejores intervenciones puedan obtener calificaciones superiores a aquellos que, aun pudiendo haber ganado a sus contrincantes, hubieran realizado una exposición de menor calidad.

RESULTADOS

De cara a valorar la actividad, se ha realizado un cuestionario en el que se recoge la percepción de cada estudiante una vez ha finalizado la asignatura. En este caso se obtuvieron respuestas de 72 alumnos/as que han valorado en una escala de 1 a 10 su experiencia sobre una serie de atributos como (i) el conocimiento adquirido sobre el tema que les tocó preparar, (ii) el conocimiento sobre los temas a los que se asististe como espectador/a, (iii) su percepción sobre la mejora en la oratoria/expresión oral en público, (iv) la utilidad percibida de cara a su futuro profesional, (v) las relaciones

y experiencias con el resto de compañeros/as del grupo, (vi) el incremento de la conciencia crítica sobre los temas debatidos, y (vii) la tolerancia hacia posturas opuestas a la propia.

Los resultados arrojan una aceptación muy positiva en cada uno de estos aspectos. En relación con el conocimiento adquirido sobre el tema que les tocó preparar, el alumnado otorgó una calificación de 8,8 sobre 10. Sin embargo, dicha calificación desciende a 6,4 sobre 10 cuando se le pregunta sobre el conocimiento adquirido en los debates a los que asistieron como espectador. El alumnado manifiesta también que esta práctica le ha ayudado a mejorar su oratoria, resultando una calificación de 7,6 sobre 10 en los cuestionarios. En este sentido, los resultados parecen ir en la línea de Alén et al. (2015) donde los estudiantes reconocen la mejora en la oratoria a largo plazo tras la realización de los debates. Una gran mayoría manifiesta que éstos les serán de gran utilidad de cara a su futuro profesional (el 54,2% le otorgó una puntuación de 10, obteniendo una calificación global de 9,0 sobre 10), probablemente por la capacidad de esbozar argumentos a favor y en contra de un tema específico, algo altamente esperado y deseado en un futuro egresado en Derecho. También resulta positiva la valoración de las relaciones y experiencias con el resto de los compañeros de equipo (8,7 sobre 10). En este sentido los debates incrementan la interacción social, cualidad que contribuye a crear un clima positivo entre el alumnado y a mejorar los sentimientos hacia la materia (Pekrun, 2006), así como una mayor satisfacción con su propio proceso de aprendizaje (Fierro-Suero, Velázquez-Ahumada, y Fernández-Espínola, 2021). Del mismo modo, se ratifican los efectos positivos que los debates producen en la interacción entre compañeros y el trabajo en equipo puestos de manifiesto en Kennedy (2007). En relación al pensamiento crítico, el alumnado considera que los debates han ayudado a incrementar su conciencia crítica, otorgándoles una valoración de 8,4 sobre 10 y de 8,2 a la tolerancia hacia posturas opuestas a la propia. Así, se ratifica la idea de que el proceso de debate alienta a una persona a considerar múltiples puntos de vista y llegar a una opinión propia (Moon, 2007).

De modo global, ningún estudiante ha valorado la experiencia del debate como “Muy mala”; el 2,8% la calificó como “Mala”; el 8,3% como “Normal”, el 41,7% como “Buena” y el 47,2 % como “Muy buena”, lo que pone de manifiesto la buena aceptación que ha tenido la actividad entre el alumnado.

En el cuestionario también se habilitó un espacio para que el alumnado valorara críticamente la actividad de manera abierta y libre. Un aspecto que se resaltó en los comentarios fue la percepción del alumnado de que la carga de trabajo era demasiada en relación con el porcentaje que se le otorga con respecto a la calificación final de la asignatura. Este hecho, puesto de manifiesto en otros estudios como Dy-Boarman et

al. (2018) se debe probablemente a la falta de familiaridad del alumnado con los debates, por lo que solicitaron la realización de ejemplos o simulacros de debates.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La realización de debates económicos se ha demostrado como una buena práctica de cara al aprendizaje de la ciencia económica. En una época en la que a los egresados se les pide el desarrollo de capacidades transversales que puedan serles útiles de cara a su futuro profesional, la puesta en marcha de debates y el desarrollo de los mismos ha demostrado ser una práctica útil y valorada por el alumnado. La evidencia tras la implementación en dos grupos del primer curso del grado de Derecho muestra que les ayuda a consolidar el aprendizaje sobre el tema que el alumnado trabaja en grupo. También sobre los temas expuestos por el resto de sus compañeros, aunque en menor medida.

El alumnado tiene la sensación de haber experimentado un aprendizaje significativo que les va a ser útil de cara a su futuro profesional, contribuyendo a fomentar la conciencia crítica y la comprensión de posturas contrarias a la propia. A nivel cualitativo, la percepción que se tiene es la de una clase agradable que mejora el sentimiento del alumnado de cara a la asignatura y a la materia objeto de debate.

En un mundo en el que los dogmatismos infundados conviven con la relatividad y la “liquidez” de la posverdad, se hace necesario incidir en una ciudadanía crítica que desarrolle argumentos propios en el ámbito general y en el económico, en particular. La economista inglesa Joan Robinson señalaba en una célebre cita que es necesario aprender economía aunque sólo sea “para no dejarse engañar por los economistas” (Robinson, 1978).

REFERENCIAS

- Alén, E., Domínguez, T., y De Carlos, P. (2015). University students perceptions of the use of academic debates as a teaching methodology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 16, 15–21. doi: 10.1016/j.jhlste.2014.11.001
- Arrue, M. y Zarandona, J. (2021). El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, 428–432. doi: 10.1016/j.edumed.2019.10.016
- Arrue, M., Unanue, S., y Merida, D. (2017). Guided university debate: Effect of a new teaching-learning strategy for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 59, 26–32. doi: 10.1016/j.nedt.2017.08.011
- Doody, O. y Condon, M. (2012). Increasing student involvement and learning through using debate as an assessment. *Nurse Education in Practice*, 12, 232–237. doi: 10.1016/j.nepr.2012.03.002
- Dy-Boarman, E.A., Nisly, S.A., y Costello, T.J. (2018). It's no debate, debates are great. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10, 10–13. doi: 10.1016/j.cptl.2017.09.016

Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 432–442. doi: 10.47197/retos.v42i0.87305

Hennessey, J. (2014). Motivating a productive discussion of normative issues through debates. *Journal of Economic Education*, 45(3), 225–239. doi: 10.1080/00220485.2014.917567

Jones, S., Hoest, E., Flud, R., Dahal, M., y Colander, D. (2009). What economics majors think of the economics major. In D. Colander y K. McGoldrick (Eds.), *Educating economists: The Teagle discussion on re-evaluating the undergraduate economics major* (pp. 191–211). Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar. doi: 10.4337/9781849801959.00036

Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183–190.

Lantis, J.S. (2004). Ethics and foreign policy: Structured debates for the international studies classroom. *International Studies Perspectives*, 5(2), 117–133. doi: 10.1111/j.1528-3577.2004.00162.x

Moon, J. (2007). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203944882

Orihuela-Gallardo, F. y Sierra-Casanova, C. (2020). Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas. *Revista de Estudios Socioeducativos RESED*, (8), 64–79. doi: 10.25267/rev_estud_socioeducativos.2020.i8.6

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9

Robinson, J. (1978). *Contributions to Modern Economics*. New York: Academic Press.

Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente*, I, 493–503.

CAPÍTULO 32

MIRA, PREPARA Y ACTÚA EN EL MUNDO DEL TRABAJO

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ-GIJÓN MACHUCA
Universidad de Sevilla

UNA NUEVA GENERACIÓN DE UNIVERSITARIOS

Hoy día casi todos los docentes tenemos claro que los universitarios han cambiado. El hecho de que los denominemos como “nativos digitales” subraya algunas características de su forma de aprender. Esta resulta enormemente ligada a la imagen, a lo visual, así como al uso de los portátiles, teléfonos móviles, etc. Les resulta difícil concentrarse ante folios exclusivamente cubiertos de texto o manuales de estilo clásico. Tienen como una necesidad innata de actuar, ponerse en movimiento, localizar información, crear o interactuar con otros compañeros, abstraer la sabiduría o los principios de lo que ven y observan.

Y no es que yo me haya convertido en un defensor de la quema de libros. Ni mucho menos. Pero sí creo que es preciso, para poder ejercer una docencia de calidad, conocer bien las características de cada alumno y, conjuntamente con él, hacer un plan de progreso y desarrollo de sus capacidades. Esto ciertamente no es fácil llevarlo a cabo, ya que el número de estudiantes por clase sigue siendo elevado y la carrera académica de los docentes resulta verdaderamente una carrera de fondo y con obstáculos. La lectura de novelas, que, a mi juicio, debe preceder a la de los manuales académicos, deberá seguir teniendo su lugar, pero no se podrán dar los mismos títulos a todos ni en la misma extensión. Desde hace algunos años, siempre tengo en mi despacho algunas buenas novelas, no excesivamente extensas, que creo pueden resultarles interesantes y ayudarles a iniciarse en la lectura. Percibo que la lectura de los manuales clásicos de la asignatura que imparto les resulta una ardua tarea: a lo mejor, hemos de seguir reduciendo contenidos, reservando los aspectos más teóricos para quienes se vayan a dedicar a actividades más abstractas y potenciando los aspectos más prácticos. Esto, lógicamente, requerirá la correspondiente matización según la Titulación de que se trate. La estimulación es muy necesaria en el aprendizaje de quienes no cuentan ya con una capacidad de escucha de muchas horas seguidas. Es probable que nos dirijamos hacia un sistema más de autoaprendizaje: la web se ha convertido en un enorme almacén de contenidos, pero hay que saber utilizarlos y, especialmente, saber seleccionarlos. No todos son de la misma calidad y creo que también en esto los profesores podemos ayudar a nuestros alumnos.

La comunicación que presento a la comunidad científica no es absolutamente empírica. De hecho, no la he calificado así porque no se ha realizado propiamente un estudio con un número determinado de estudiantes, de donde se puedan extraer unos datos concluyentes. Es una composición de lugar de un docente que, a partir de su experiencia en sus clases, ha apostado desde hace algún tiempo por la empatía con el alumnado y una adaptación tanto del contenido como de la forma de sus clases a los rasgos y caracteres de las nuevas generaciones.

EL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DE DISTINTOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE

Tres son los ámbitos que, desde hace dos años, vengo trabajando con mis alumnos y que deseo compartir con aquellos interesados en las nuevas metodologías docentes.

El aprendizaje basado en la mirada reflexiva

Por un lado, la “mirada” del alumno. Decía en la Introducción que el universitario aprende a través de todos los sentidos (externos e internos), pero los que quizás se encuentren más en la primera fila hoy día son la vista y el oído. Desde pequeños han visto televisión y la pantalla -del instrumento tecnológico que sea- se ha convertido en compañero de juegos. Hoy día se puede hablar de consumo informático: el número de horas que dedican y dedicamos al uso del móvil es elevadísimo (hasta el punto de que las autoridades locales nos avisan para que miremos antes de cruzar una calle); las noticias se reciben en forma de breves titulares, fotos, clips...; interactuamos a través de las redes sociales; seguimos las series que continuamente aparecen en las diversas plataformas; y vemos películas en cualquier momento y lugar (y ellos, quizás, con mayor desenvoltura que los que ya somos adultos; por ejemplo: mientras almuerzan, desayunan o cenan).

El cine como proposición y/o solución de problemas y resolución de estos en un vídeo breve

El universitario aprende mejor hoy día a través de una serie de televisión o de una película de cine. Y ha sido este el ámbito que he trabajado desde la perspectiva del Derecho del Trabajo: la visualización de películas que expliquen algunos aspectos que constituyen o forman parte de las instituciones laborales, o que nuestras legislaciones consideran como derechos u obligaciones de los trabajadores (pero también del empresario). Estaríamos ante un aprendizaje basado en problemas (Hans, 2001, pp.143-145; Prado, 2017, pp.21-22). En este sentido, conviene disponer de una selección de títulos de interés comprobado, tanto de filmes como de series (me refiero más concretamente a capítulos de estas), con indicación detallada de su contenido y con indicación de una serie de cuestiones a los que los alumnos deben dar respuesta

(Fernández, 2013; López, 2020; Sánchez, 2010, p.165; VVAA, 2015). Estos se pueden agrupar en equipos de tres, a ser posible de manera aleatoria.

Para ello son útiles las plataformas docentes que cuentan con esta herramienta: a partir del elenco o lista de los alumnos en clase, la plataforma realiza una distribución aleatoria de los mismos, una vez que el profesor -previamente- ha introducido el número de componentes por grupo. Se desarrolla así la sociabilidad y la capacidad de adaptación a otras personas, desconocidas hasta la fecha con todas las destrezas que esto supone: presentación, escucha, decisión, proposición, negociación, debate, cesión, etc. No dudo de que esto supone empujarles a salir de su “zona de confort”: acabo de comprobar en clases muy recientes su resistencia y tendencia a formar el grupo con sus amigos de siempre, pero aquí la posición debe ser, a mi juicio, muy firme.

Los filmes deben suponer un pequeño esfuerzo para el alumno. Puede ser interesante que posean una característica con la que no se encuentren familiarizados. Esto les servirá también para ser conscientes de que este aprendizaje es ajeno al ámbito de su aprendizaje doméstico o, simplemente, de lo que constituye su ocio habitual. Pongamos dos ejemplos de filmes que pueden ser aptos para esta actividad, realizando una sencilla ficha técnica de cada uno:

1. Film 1:

-Título: “Las uvas de la ira”

-Año: 1940

-Duración: 2 horas y 9 minutos

-Rasgo singular: blanco y negro

-Instituciones/derechos laborales que permite conocer: las consecuencias de la Revolución Industrial; condiciones laborales y asimetría entre la posición del empresario y la del trabajador; por qué surge el movimiento obrero y qué nombre reciben las asociaciones a que da lugar; cuál es la base de todo pacto o convenio colectivo; finalidad de la huelga y reconocimiento como derecho.

-Cuestiones que se pueden plantear:

1ª) ¿Por qué los trabajadores se ven obligados a abandonar sus tierras?

2ª) ¿Qué problema se encuentran los trabajadores cuando se ven obligados a abandonar sus tierras?

3ª) ¿Cómo deciden solucionarlo?

2. Film 2:

-Título: “Tiempos modernos”

-Año: 1936

-Duración: 1 h. 27 mins.

-Rasgo singular: color blanco y negro/sin sonido (cine mudo)

-Instituciones/derechos laborales que permite conocer: consecuencias de la introducción de la maquinaria en las fábricas; los accidentes de trabajo; deber de obediencia del trabajador y su derecho de resistencia; dignidad del trabajador; derecho a la intimidad; ejercicio del poder de dirección.

-Cuestiones que se pueden plantear:

1ª) Desde el punto de la vista de la eficacia productiva, ¿qué reflexión se puede realizar de la automoción del trabajo?

2ª) ¿Respetar el empresario la dignidad del trabajador? ¿Se le debe permitir al empresario una vigilancia permanente del trabajador?

3ª) Desde el punto de vista de los ritmos de trabajo, ¿qué ventajas e inconvenientes ofrece el trabajo “en cadena”?

4ª) En los tiempos actuales, ¿será el trabajo humano sustituido por el realizado por robots? ¿Se deberá regular dicho trabajo de máquinas?

Aunque sobre la “acción” volveré más adelante, ya se puede plantear en esta fase. Los alumnos no responden a estas preguntas por el sistema clásico de escribir las respuestas en un folio y entregarlo al profesor. Se les pide que, por grupos -aquellos que no tengan inconveniente- graben sus respuestas en un vídeo muy breve -sería más bien un clip de no más de 3 minutos de duración-, que después entregan al profesor para su visualización y calificación. Y porque también al ser humano le gusta “verse” en una película, aunque esta sea un vídeo de muy escasa duración. La grabación les hace verdaderamente trabajar en equipo: quién responderá a cada pregunta, dónde se realizará la grabación (fondo de grabación, vestuario y presencia, etc.), si irá acompañada por algún fondo musical o no, desarrollar de la capacidad de expresión, vencer el miedo escénico, etc. Ese vídeo es fácil de enviar al profesor mediante las plataformas de enseñanza virtual al uso y poderlo calificar, haciendo los comentarios oportunos. En este caso, es siempre mejor que estas observaciones tengan carácter genérico y que, si se trata de aspectos de mejora personal, se le comenten de manera particular o privada al alumno/a. A veces, se detectan, por ejemplo, respuestas que no atienden a la cuestión planteada, sino que ofrecen sin más una síntesis de toda la trama de la película (lo que se debe advertir y corregir), o grabaciones oscuras donde no se ve bien al alumno que habla, o falta de implicación y decisión a la hora de dar la opinión sobre algún tema. Es muy importante dotar a todas estas actividades de un profundo clima de libertad que ayude al alumno a expresarse sin complejos y que aprecie que su intervención siempre es respetada. La formación universitaria debe ayudar a pensar y a debatir. No se trata, por tanto, de la imposición de un pensamiento único.

Es cierto que puede haber una cierta resistencia por parte de algunos a la participación en la grabación de su imagen. Desde el máximo respeto a su libertad personal, se les puede hacer ver que un abogado tiene que aprender a hablar en

público, que la grabación nos ayuda a familiarizarnos con nuestro propio sonido de voz, así como detectar posibles “tics” que pueden en un futuro presentarse en el ejercicio de la abogacía, o en la intervención como juez, o en la atención a ciudadanos que acuden a nuestra oficina en un puesto de la Administración Pública. Esto también es educable y supone mejora personal.

Algunos de esos vídeos que resulten destacados se pueden ofrecer en la plataforma de enseñanza virtual a los efectos de que puedan ser visualizados no solo por sus autores sino también por otros compañeros de clase. La experiencia resulta enormemente positiva.

El repositorio de clases pregrabadas como flipped classroom

Todavía en el ámbito de la mirada, la situación de confinamiento y cierre de los centros universitarios ha servido, en algunos casos, para la grabación de las lecciones y su posterior entrega a los alumnos, de modo que el momento de su visualización quedara a la elección de estos. Creo que las clases grabadas pueden constituir también un material complementario a la docencia presencial. Sobre lo que todavía sigo reflexionando es cómo llevar a cabo la combinación entre unas y otras.

Algunos autores se inclinan por tratar en vídeos de duración breve -no más de diez minutos- las cuestiones más complejas de la materia (Fernández, Saquete, y Moltó, 2012, p.3140). Indudablemente, la clase presencial va acompañada de una interacción mayor. Por otro lado, la clase retransmitida suele cansar al alumno. Es por ello que, de momento, me encuentro más inclinado a que las sesiones grabadas sean sintéticas, yendo estrictamente a lo esencial y que ofrezcan una perspectiva general de la materia de estudio. Lo anterior no es óbice para poder ofrecer, paralelamente, como material docente, un curso grabado in extenso: con sesiones por temas, donde estos se traten con la adecuada profundidad.

Convendrá, no obstante, hacer uso de fondos de pantalla y otros complementos que amenicen y faciliten la explicación. Me resta por comprobar y quede así apuntado para una exploración de futuro si algo que habitualmente, en el sistema docencia tradicional, no hemos conseguido -me refiero a la lectura de los temas de los Manuales con carácter inmediatamente previo a la exposición del tema en clase-, se puede alcanzar ahora mediante lecciones previamente grabadas que sirvan como forma de introducir a los alumnos en la materia o como desarrollo completo del tema, de modo que el tiempo de docencia presencial sea utilizado como ámbito para resolver y tratar las cuestiones de mayor complejidad, así como -sobre todo- para la realización de supuestos prácticos y actividades de grupo.

Un grupo de profesores constatan que parece un objetivo alcanzable siempre que los alumnos empiecen todos al unísono el curso, sin matriculaciones retrasadas (López, Álvarez, Lerma, y Carralero, 2020, p.21).

El proyecto como vía de interacción entre teoría y práctica: trabajos de campo

Dentro del bloque que se podría denominar “prepara” ubico los llamados “trabajos de campo”. He de reconocer que, en un primer momento, dada la extensión de la materia que compone la asignatura anual “Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social” (curso 3º, Grado en Derecho, Universidad de Sevilla), con su correspondiente parte teórica y parte práctica, no me inclinaba por este tipo de actividad, pues con no pocas dificultades alcanzo a poder explicar todos los temas y realizar su correspondiente práctica. No obstante, la ilusión y la implicación de los alumnos en la realización del trabajo de campo ha cambiado mi manera de pensar al respecto. Es cuando se percibe que los alumnos también quieren ser protagonistas de su propio aprendizaje y que valoran la oportunidad de que el profesor les preste la atención que precisan para la elección de un tema adecuado, revisar los materiales seleccionados para su preparación, resolver sus dudas, así como orientarles para el momento de la exposición.

Para el trabajo de campo los alumnos se vuelven a organizar en grupos de tres. Se trata de un grupo que no va a realizar una tarea meramente puntual. De nuevo, me suelo inclinar por la formación de grupos aleatorios -recurriendo a la plataforma de enseñanza virtual-. La asignatura anual es muy adecuada para este tipo de actividades, pues la ubicación temporal de la actividad suele ser fundamentalmente durante el segundo cuatrimestre (o parcial, en la terminología antigua). Es cierto que se presentan, a veces, nuevos alumnos que se han podido incorporar a la asignatura a partir de febrero/marzo y que se presentan sin grupo asignado por la plataforma, al haber aparecido en la lista de clase en un momento posterior al de la distribución realizada. Esta reubicación puede ser fatigosa.

Quizás pueda ser oportuno dejar algunos grupos solo con dos componentes para que se puedan unir estos últimos alumnos. Pero advierto ya al lector que la tarea no es fácil porque igual que hay nuevas altas, se producen “bajas” (alumnos que abandonan la asignatura). Yo concibo el trabajo de campo como una actividad obligatoria para poder ser evaluado en la asignatura. Esta obligatoriedad, lejos de constreñir la libertad, supone un acicate en orden a la participación y realización, pues el alumno es consciente de que será evaluado también por esta vía y que está en su mano poder superar la prueba, porque no es algo particularmente complejo. La obligatoriedad se extiende no solo a la realización del trabajo, en equipo con los otros compañeros, sino también a la exposición oral que han de realizar mediante la preparación de un power-point.

La elección del tema puede proceder tanto de una sugerencia del profesor como del propio grupo de alumnos. El tema debe guardar relación con la asignatura, si bien dejando amplia libertad para que se pueda descender a cuestiones de actualidad (una

huelga que está ocurriendo en determinado sector, la representación de los trabajadores -profesores, laborales y funcionarios así como del personal de administración y servicios-, que les lleve a hacer una entrevista a los delegados sindicales, que, al menos en la Universidad de Sevilla, tienen sus propios locales y están disponibles para recibir a las personas que quieran entrevistarse con ellos. A veces, por tanto, los temas surgen al hilo de las explicaciones de clase; otras, acaban siendo un poco menos prácticos por ser muy numerosos los grupos constituidos y tener que ajustarse un poco más a los diversos temas que componen el proyecto docente (en este caso: se les anima a completa -que no repetir- la explicación ofrecida por el profesor, por cualquier medio).

Como digo, hay una clara implicación del alumnado. He podido comprobar cómo, algunos de ellos, que no han asistido a ninguna clase presencialmente, han acudido el día de la exposición del trabajo de campo. Aunque solo sea por eso, ya me parece un resultado no despreciable. Luego viene todo el aprendizaje de procurar captar la atención del resto de compañeros, organizarse los tiempos entre todos (habitualmente 15 minutos en total de los cuales se recomienda que cada uno emplee 5 minutos), sintetizar lo trabajado para poderlo exponer sin precipitación, aprender a realizar un power-point. Son habilidades, competencias en este marco pedagógico reseñado tras la Declaración de Bolonia, que resultan muy interesantes y positivas, encuadrables en el llamado “aprendizaje colaborativo” (Lucero, 2003). Además, se produce así todo un entrenamiento para lo que luego será la elaboración y exposición del Trabajo Fin de Grado en el 4º de la titulación (también, lógicamente, en su caso, para el posterior Trabajo Fin de Máster). Puede resultar sorprendente, pero el porcentaje de alumnos que nunca han realizado ni expuesto un trabajo en el colegio, instituto o en cursos previos del Grado es enormemente elevado.

De nuevo, en este segundo bloque de innovación en la enseñanza-aprendizaje, vuelve a estar presente el “actuar”, en referencia a la exposición de oral que todos los integrantes de cada equipo de trabajo de campo deben, si bien va a ser la característica principal del tercer bloque, cuya explicación realiza a continuación. Como Anexo 1, ofrezco un listado de los temas que han sido objeto de trabajos de campo en estos dos últimos cursos.

La asunción de “roles” laborales y el trabajo en equipo horizontal

Si bien está todavía en fase de exploración, y, de hecho, hemos presentado nuestra participación en un proyecto de innovación docente, el tercer bloque se caracteriza por el “actuar” en el mundo del trabajo, reflejando cómo el ordenamiento jurídico decide regular las distintas situaciones de hecho que se dan en las prestaciones de servicios a quienes son empresarios en la sociedad. Se trata de grabar

sesiones de contenido jurídico práctico-jurídico donde participen profesores, alumnos y empresas u organismos de la Administración Pública.

El aprendizaje de los temas se hace acudiendo, por así decirlo, “a la calle” (Sosa, 2017, pp.44-45). A continuación, se plantean algunos ejemplos de cómo se puede llevar esto a cabo.

Ejemplo 1: las empresas de trabajo temporal

Procedimiento: Uno o dos profesores del equipo exponen los principios generales de esta peculiar prestación de servicios, uno de los pocos supuestos donde los trabajadores son cedidos entre empresas. La grabación se hace en una ETT con la que previamente se ha acordado la participación en el vídeo. Se filman escenas del proceso de intermediación: a) Personal de ETT recogiendo datos de un alumno que acude a solicitar allí un empleo; b) Documentación y forma de relación de la ETT con la empresa usuaria; c) Relación entre la empresa usuaria y el alumno que pasa a realizar allí la prestación de servicios. Al término de las diversas escenas, los propios alumnos hacen una síntesis de las normas de regulación. Finalmente, se realiza una maquetación final del vídeo, en donde se puede incorporar algún texto sobreimpreso o sobre fondo especial para recalcar las ideas principales.

Ejemplo 2: el despido disciplinario

Procedimiento: de nuevo, se comienza con la intervención de uno o dos profesores que, sintéticamente, ofrecen una breve descripción de este despido y sus rasgos principales. A continuación, se filman escenas en donde dos alumnos realizan actos que conllevan incumplimientos contractuales o uno en donde sí se realiza y otro en donde no. A continuación, se suceden las escenas del procedimiento sancionador que lleva a cabo el empresario, que tendrá su peculiaridad si uno de los trabajadores es delegado de personal o miembro del comité de empresa. Como sucedía antes, el alumno comenta la regla o el artículo del Estatuto de los Trabajadores que resulta de aplicación, de modo sucesivo a cada escena. Finalmente, se revisa la composición final y se añaden los textos precisos; siempre de modo breve y conciso.

Como advertía al inicio de este bloque, se trata de una actividad que está todavía pendiente de implementación.

CONCLUSIONES

Los métodos docentes indicados en este estudio y, si bien algunos están todavía en una fase embrionaria, permiten extraer las siguientes conclusiones:

Primera. Películas y series se presentan como cauces enormemente aptos para la enseñanza, si consideramos que estamos ante una generación especialmente dotada para el aprendizaje visual y el debate.

Segunda. La posibilidad de ofrecer como material complementario a las clases presenciales una relación de sesiones y actividades online puede servir de aliciente tanto para preparar dichas clases presenciales como para amenizar un estudio que ya difícilmente se puede realizar a través de los manuales clásicos al uso.

Tercera. La representación grabada -con participación de profesores y alumnos- de situaciones que son objeto de estudio, va a permitir: a) Una mayor cercanía y aprendizaje mutuo de docentes y discentes, con claro favorecimiento de empatía de los primeros hacia los segundos; b) mayor facilidad a la hora de conocer y profundizar en el ordenamiento jurídico laboral que suele ser arduo; y c) la visualización posterior del material asienta el conocimiento recurriendo, de nuevo, a la mirada reflexiva.

REFERENCIAS

Fernández, F.J. (2013). El dilema de la edad de jubilación: una cuestión no resuelta en Gran Torino. En VV.AA, *Cine y Derecho en 21 películas: materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine* (pp.71-77). Alicante, España: ECU. Editorial Club Universitario.

Fernández, M.J., Saquete, M.D., y Moltó, J. (2012). Vídeos académicos como refuerzo de nuestras clases. En VV.AA, *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp.3139-3148). Alicante, España: Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

Hans, V.P. (2001). Integrating active learning and the use of technology in legal studies courses. En B.J. Duch, S.H. Groh, y S.H. Allen, (Ed.), *The power of problem-based learning: a practical 'how to' for teaching undergraduate courses in any discipline* (pp. 141-148). Stylus Pub Llc.

López, G.A., Álvarez, C., Lerma, J.M., y Carralero, D. (2020). Elaboración de vídeos docentes: más allá de la flipped classroom. *Revista Educativa Hekademos* (28), 17-23.

López, J. (2020). *La fábrica y la oficina. Una representación del trabajo a través del cine*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Lucero, M.M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* 33 extra (1).

Prado, E. (2017). Docencia histórico-jurídica y cine. *Auctoritas* (2), 19-41.

Sánchez, M. (2010). Comentario de Los lunes al sol. En VV.AA, *Cine y Derecho en 13 películas* (pp.165-181), Alicante, España: ECU. Editorial Club Universitario.

Sosa, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso Análisis de las Finanzas de la Escuela de Administración de Negocios en la Universidad de Costa Rica. *Tec Empresarial*, 11(2), 41-53.

VV.AA (2015). *El Derecho del Trabajo en el cine*. Murcia, España: Laborum.

Anexo I. Temas de especial interés sobre los que se han realizado trabajos de campo

1. El teletrabajo.
2. El régimen laboral de los nuevos modelos de negocio (trabajadores de Uber, GLOVO, etc).
3. La igualdad retributiva entre mujeres y hombres.
4. Las diferencias salariales.
5. El proceso de elaboración del convenio colectivo.
6. Diferencia salarial, competencias y libertad sindical de la Policía Nacional y Autonómica.
7. Las Agencias de Colocación.
8. La discapacidad en el Derecho del Trabajo.
9. Controversias de los trabajos temporales.
10. Análisis de la idoneidad de la negociación colectiva como garante de la observancia y pleno respeto de los valores constitucionales en el seno de las relaciones de trabajo. Estudio de la operatividad y eficacia de la negociación colectiva en tiempos de crisis.
11. Situación actual de los jóvenes en el mercado laboral.
12. El régimen jurídico de las ETT.
13. Huelga y servicios mínimos.
14. Riders: Régimen jurídico y situación actual en el mercado laboral.
15. El derecho de asociación empresarial.
16. La situación jurídico laboral de los extranjeros en España.
17. La crisis económica en la empresa: Soluciones en el Derecho Laboral.

CAPÍTULO 33

IMPLEMENTACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES SOCIALES Y PACIFICADORES: EXPERIENCIAS DESDE AMÉRICA LATINA

BEATRIZ HELENA GONZÁLEZ CORREA* Y ÓSCAR FELIPE GARCÍA**

**Famimundo; **Universidad de Guadalajara*

INTRODUCCIÓN

El liderazgo social y la construcción de paz son desafíos vigentes en la sociedad mundial. La ausencia de líderes sociales y en especial, aquellos que impulsan iniciativas hacia mejores prácticas en la resolución de conflictos, afecta diversas áreas de la sociedad tales como la familia, la comunidad, el trabajo, la política, las relaciones interpersonales, la escuela entre otras. Suspender la formación de liderazgo social en esta área era dejar puertas abiertas para el incremento de la violencia, al tiempo de limitar opciones para prevenir nuevos brotes de ésta. Ese fue el dilema enfrentado por las sociedades del mundo, pero en especial las de América Latina, al enfrentarse a los efectos del reconocimiento de la pandemia mundial causada por la COVID 19 el 11 de Marzo del 2020 (OMS, 2020); Este reconocimiento trajo consigo medidas sanitarias tales como las que pretendían limitar la expansión de la enfermedad mediante políticas de confinamiento, reducción de la movilidad física, cierre de centros de formación tales como escuelas, centros comunitarios, universidades, cierre de aeropuertos, suspensión de programas públicos, entre otros. Ante esta situación, el Centro Internacional de Investigación en Innovación Social para el Desarrollo (CIIS) de la Universidad de Guadalajara- México, el cual desde su fundación en el 2018, lidera proyectos educativos con el fin de dar el salto entre una gestión educativa tradicional a una gestión del aprendizaje, vio la posibilidad de implementar estrategias docentes socialmente innovadoras (en adelante DSI) a través de la gestión del capital intelectual para la construcción de organizaciones y comunidades en territorios de paz a escala de los contextos sociales. Éstas serían potencialmente escalonadas entre los países de la región, siendo el tema de la paz un tema prioritario para América Latina, en especial en países como México y Colombia tradicionalmente afectados por diversas manifestaciones de la violencia. Fue entonces cuando bajo los lineamientos del proyecto macro llamado “Líder Social” (LS) del CIIS, se lideran acciones sociales, de cooperación interinstitucional y de investigación continua que facilitan el desarrollo de talento humano con las competencias y habilidades que entretejen

conexiones estratégicas entre el universo académico y los actores - agentes en sus territorios (García, 2021).

En efecto, para mayor contextualización en el tema de la paz, el Instituto de Economía para la Paz (IEP, 2021) publicó cifras sobre el impacto económico de la violencia en México en el año 2020, el cual fue de 4.71 billones de pesos (US \$221 mil millones), lo que equivale al 22.5 % del PIB nacional, y se ubica en un monto siete veces mayor que las inversiones públicas realizadas en salud pública y más de seis veces mayor que las realizadas en educación (2021). De igual manera, la sociedad mundial evidencia la presencia dominante de un tipo de violencia, que podemos tratar de definir como una violencia estructural o sistémica con rasgos distintivos en el sistema: un orden administrativo formal burocratizado, un modelo pedagógico institucional relativamente cristalizado y particulares culturas y estilos organizacionales que se debaten en agobiantes contradicciones (por ejemplo, mandatos universales versus exigencias singulares y perentorias). Desde aquí ha ido creciendo un “sufrimiento institucional” generado no solo por los conflictos propios de la convivencia, sino también porque la tarea central (el aprendizaje) se ve muchas veces coartado en su fecundidad nutricia y creativa por los mismos mecanismos que debían favorecerlo (Teubal, 2001). Por otra parte, se identifican sistemas de gestión y organizacionales que desgastan el talento humano y las comunidades, en una relación que no propone el desarrollo personal de los diferentes actores y se fundamenta en una relación dependencia y/o codependencia que anula algunos de los miembros de estas.

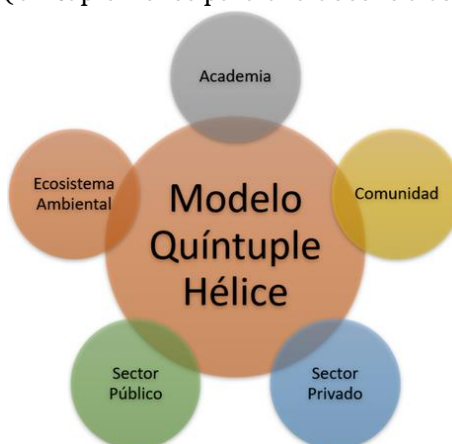
Dado lo anteriormente expuesto, el tema de la paz y la prevención de la violencia es prioritario e involucra los diferentes sectores de la sociedad, se trata de una construcción conjunta de la paz, que precisa la generación de acciones sociales colectivas, integradas en territorios donde sea posible la resolución pacífica de conflictos, la salud, la promoción del bienestar social y el desarrollo económico. En este sentido, es urgente la formación de líderes mediadores sociales para promover territorios de paz, que gestionen las articulaciones estratégicas, intersectoriales, multidisciplinarias y socialmente innovadoras desde la perspectiva del bien común. Esta formación requiere una articulación muy precisa para abordar tan complejos problemas y toman relevancia dos propuestas teóricas, una encaminada a la creación de una “cultura de la innovación”, como clave en la promoción de sociedades fundadas en economías de avanzado conocimiento (Carayannis, Barth, y Campbell, 2012) y la segunda al diseño de entornos de aprendizaje a partir de los fundamentos del aprendizaje situado (Gros, 2002).

Para fomentar una cultura de la innovación intersectorial, se propone la creación de ecosistemas basados en el pluralismo, la diversidad de agentes, actores y organizaciones – grandes y pequeñas, que se organicen a partir de una matriz de

innovaciones que fluyan de manera heterogénea en una red de trabajo y asociados del conocimiento, lo que conduce a una propuesta de un modelo no lineal de innovación, llamado el modelo de la quintuple hélice, en el que los actores participan en procesos de investigación experimental o aplicada, investigación básica y desarrollos del conocimiento aplicados, incorporando el elemento de la sustentabilidad. Este modelo de innovación fue adaptado a los fines de una docencia socialmente innovadora (DSI) en la que el objetivo principal, en esta oportunidad, fue fortalecer las capacidades de talento humano en la región en el tema del liderazgo social y la construcción de paz.

Esta DSI, recoge la participación de actores estratégicos tales como la academia, la comunidad, que a su vez representa los intereses de la sociedad civil, el sector público, en el entendido que involucra a representantes de gobierno e instituciones gubernamentales de diferentes niveles, el sector privado, representado por los intereses de la iniciativa privada, y finalmente, los representantes de un ecosistema ambiental que velan por la articulación de sectores en favor de la sustentabilidad y la continuidad de condiciones de vida favorables para todos en el medio ambiente (Fig. 1).

Figura 1. Modelo de Quintuple Hélice para una docencia socialmente innovadora



Fuente: Fuente: González y García a partir de Carayannis - Campbell, 2012

Este modelo fue adoptado por las instituciones participantes en la formación conjunta de innovación social, liderazgo y construcción de paz para el buen vivir y se refleja de manera general en el ejercicio recopilado este texto, el cual, muestra un ejemplo de las posibilidades que se nos presenta en términos de cooperación internacional desde las universidades para propiciar la formación de talento humano, teniendo como evidencia valiosos aprendizajes desde la realización conjunta de dos curso de formación en innovación social, liderazgo y construcción de paz, para la

formación de educadores y líderes sociales de ambos países, además de una serie de ejercicios de aprendizaje mediados por las tic, tales como seminarios web-innar, interacciones en foros y conversatorios entre otros, llevado a cabo durante 2020 y 2021, que cuentan con la participación de talento humano de toda la región. Así pues, se posibilitan acciones de alto impacto social en el marco de unos escenarios complejos marcados por la pandemia de la Covid 19.

No obstante, más allá de los modelos de integración de sectores, triple, cuádruple o quintuple hélice, emprendimiento, intra- emprendimiento, entre otros, se debe garantizar una gestión que incorpore la evidencia y la generación de conocimiento desde y con las comunidades. Dicha gestión puede facilitar la gobernanza, es decir un ejercicio de liderazgo que posibilite la integración de los diferentes sectores y sus esfuerzos, donde los “egos” personales, disciplinares e institucionales, se encuentren alineados con las causas comunes que impulsan el bienestar social, reconociendo la fortalezas y debilidades de cada uno de los agentes y actores sociales, y delimitando el papel que deben tener cada uno de ellos.

La formación del liderazgo social, promotor de comunidades de aprendizaje y el cambio comportamental y cultural (García, 2020) es una de las estrategias fundamentales de la propuesta de innovación social del CIIS, quien de esta manera desarrolla aplicaciones de conocimiento basadas en sistemas proyectuales sujetos a una evaluación social pertinente según el caso. Estas aplicaciones de conocimiento son el resultado de proyectos en los cuales la DSI imprime su sello, desde el diseño, durante la implementación y por supuesto en la evaluación de los proyectos educativos.

Según García (2021) la gestión del aprendizaje en la formación de liderazgo social en contextos de violencia debe privilegiar la transmisión de la experiencia, la gestión autónoma del desarrollo y aprendizajes de los participantes, la orientación a la acción en la implementación de la teoría, la posicionalidad de los estudiantes como aprendientes, trabajadores y replicadores de aprendizajes, la constitución de redes de aprendizaje y la consolidación de conocimientos colectivos susceptibles de apropiación social y sustentabilidad.

Acto seguido, para la operacionalización de esa docencia socialmente innovadora, se implementaron entornos virtuales de aprendizaje (EVA) mediante los cuales a partir de las tecnologías de la información y la comunicación se generan espacios educativos que facilitan el intercambio de ideas, conocimientos, propuestas las mismas que aplicadas en los contextos generan aprendizaje. Por su parte, Gros Salvat, denomina EVA a la creación de materiales informáticos de enseñanza – aprendizajes basados en un sistema de comunicación mediada por un ordenador (2002). En estos espacios, los alumnos y los profesores pueden interactuar de forma remota y realizar todas las tareas relacionadas con la docencia, desde un enfoque de

aprendizaje situado que posee una serie de principios comunes que deben guiar el diseño, entre los que encontramos, el proporcionar un aprendizaje en contexto, el aprender como un participante activo, desarrollar el conocimiento en acción, utilizar los artefactos como objetos mediadores y favorecer el desarrollo de la identidad dentro de la comunidad (Lave-Wenger, 1991). En la tabla No. 1, encontraremos rasgos principales del aprendizaje situado, implementado desde un punto de vista psicológico y un punto de vista antropológico.

Tabla 1. Perspectivas del aprendizaje situado

	Punto de vista psicológico	Punto de vista antropológico
Énfasis	Cognición	Relaciones de la Comunidad
Aprendices	Estudiantes	Miembros de la comunidad
Unidad de análisis	Actividad situada	Individuos de la comunidad
Que se produce de la interacción	Significado	Significado, identidad, comunidad
Escenrio de aprendizaje	Escuela	Situaciones cotidianas
Metas de aprendizaje	Prepara para tareas futuras	Resolver necesidades inmediatas
Implicaciones pedagógicas	Trabajo práctico	Comunidades de aprendizaje

Fuente: Gros Salvat, 2002

Los EVA descritos en las experiencias de este artículo, facilitaron la comunicación sincrónica y asincrónica entre los participantes, enfatizando la importancia de las comunidades de aprendizaje. Vale resaltar que la interacción sincrónica en un EVA se genera a partir de los materiales de aprendizaje dispuestos en plataformas educativas como Moodle, blackboard, classroom, WordPress entre otras, así como foros escritos, mensajería e intercambios varios. Por su parte, los encuentros asincrónicos fueron fortalecidos durante la pandemia de la Covid 19, mediante vídeo-llamadas, en tiempo real, ofrecidas por herramientas como zoom, Skype, Google meet, teams, entre otros. En la selección del EVA en prácticas docentes socialmente innovadoras, primeramente, definimos el modelo pedagógico más apropiado para nuestras formaciones, en este caso el liderazgo social y la construcción de paz, bajo un modelo constructivista que implementa un aprendizaje situado en la idea de la legítima participación periférica, es decir, en la posibilidad de construir conocimiento en diferentes grados; Este modelo sustenta que los espacios formativos deben reestructurarse como comunidades de aprendizaje donde los miembros interactúan y comparten objetivos de formación (Scardamalia y Bereiter, 1994) como a continuación veremos.

METODOLOGÍA

La docencia socialmente innovadora (DSI) promovida por el CIIS y sus aliados estratégicos convoca a la participación de las personas y/o actores involucrados en todo el proceso de aprendizaje. Desde la definición de la temática a capacitar, el diseño

de la currícula de formación, la co-creación de herramientas diversas para evaluar los aprendizajes, así como la selección de los participantes y/o estudiantes de esta. De esta manera, se promueve una metodología que facilita e incentiva a los actores a ser parte del proyecto desde su inicio hasta el final, concibiendo cada experiencia formativa como un proyecto educativo que comprende las etapas de diseño, implementación y evaluación en sí mismos.

La metodología que se ha utilizado para este fin ha sido sustentada en fundamentos de la investigación acción participativa (IAP), una metodología integral e integradora dentro de un determinado territorio. Uno de los elementos claves de la IAP es la interacción con las personas para detonar un proceso de dinamización socio-comunitaria, donde se trabaje con ellos para transformar su entorno desde el conocimiento crítico de su realidad, permitiendo el desarrollo de estrategias y propuestas vertebradas dentro de la complejidad local (Basagoiti y Bru, 2002). Otra perspectiva sobre el concepto de IAP la ofrece Sirvent y Rigal (2012), mencionan que es un “modo de hacer ciencia de lo social”, una modalidad de investigación científica en ciencias sociales, que nos habla de una construcción colectiva del conocimiento. Por su parte Balcázar (2003), enfatiza que la IAP “provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional – como agentes de cambio y no como objetos de estudio”.

A partir de los fundamentos de esta metodología el CIIS ha fungido como líder de proyecto con la función principal de facilitar los procesos, generar espacios de confianza y motivar a los participantes para que participen de manera constante y asuman su rol durante las diferentes etapas del proyecto. Para que lo anterior suceda, se debe partir que el investigador o líder del proyecto tenga una visión socialmente humana, que se maneje con honestidad para crear la confianza necesaria que permita desarrollar las relaciones con los líderes y otros miembros, cuidando en todo momento no ser el protagonista y dirigir el proyecto mientras que los actores involucrados juegan un papel de apoyo, de ser así no se podría considerar una IAP (Balcázar, 2003).

La IAP, propone la estratégica vinculación desde las instancias generadoras de conocimiento como las universidades con los diferentes actores de la sociedad. En este coinciden las acciones de la Unidad de Innovación social de la Universidad de Antioquia, Colombia, el Centro Internacional de Innovación Social para el desarrollo (CIIS), la Maestría en Innovación Social y Gestión del bienestar (MISGEB) de la Universidad de Guadalajara, México, la organización social, Famimundo Institute México, que son las instancias involucradas en este proyecto de cooperación y transferencia de conocimiento entre Colombia y México, las mismas que posibilitan la formación conjunta de talento humano en innovación social, liderazgo y construcción social para el buen vivir en el marco de una acción colectiva de carácter

multidisciplinaria como respuesta a los momentos históricos actuales característicos de la pandemia del COVID 19.

Así pues, esta visión compartida sobre la importancia de facilitar la apropiación social del conocimiento, su utilidad para los agentes y los actores comunitarios, responde a formas de difusión que no solo estén reguladas solamente por comunidades epistémicas con visiones “positivistas” y particulares de la realidad, sino también incluyan las formas de construcción social participativa del conocimiento, otorgando valor a los saberes que se producen al interior de las organizaciones y los contextos, lo anterior aplicado al tema de la gestión de proyectos educativos para promover el conocimiento y el aprendizaje para la construcción de paz, implica sistemas abiertos para otorgar a quien aprende un mayor control sobre el proceso y la experiencia de estructuración del aprendizaje que el que se le da en los modelos cerrados (García, 2021).

RESULTADOS

Las iniciativas en la práctica docente socialmente innovadora en el proyecto Líder Social, liderado por el CIIS y ejecutado por aliados estratégicos como la Universidad de Antioquia en Colombia y la organización de la sociedad civil Famimundo Institute en México, diseñaron entornos virtuales de aprendizaje que promovieron los siguientes resultados entre los más destacados. Vale resaltar que el proyecto Líder Social del CIIS, abraza dentro de sus principios operacionales el trabajo conjunto por el cumplimiento de metas estratégicas de los objetivos de desarrollo sostenible o agenda 2030. En este caso, es de especial relevancia resaltar que los objetivos que de manera transversal se fortalecieron en los EVA implementados, fueron el ODS No. 4 “Educación de Calidad”, el ODS No.9. “Industria, Innovación e infraestructura”, el ODS No. 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas”, el ODS 17 “Alianzas para lograr los objetivos”, entre otros.

Uno de los EVA que se implementaron fueron los seminarios acerca de la innovación social y los ODS. Una docencia socialmente innovadora (DSI), debe tomar como punto de partida a la innovación social como herramienta para apoyar los desafíos en materia de construcción de paz y considerar las alianzas estratégicas mencionadas en el modelo de quintuple hélice adaptada a la (DSI). La conformación de un espacio de encuentro regular, sincrónico y presencial, mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), generó un proceso de formación que constituyó un escenario de diálogo de saberes (Argueta, 2012). La apropiación social del conocimiento y el diálogo de saberes emergen cuando, de forma bidireccional, se nutren los conocimientos de la comunidad, y esto se ve reflejado en las prácticas cotidianas de la misma. Es un proceso en el que se transforman teorías y conceptos en ideas al servicio de los individuos y las comunidades.

Los seminarios web contaron con la participación de líderes sociales de los territorios en conflicto, tanto de México, como de Colombia y países invitados, aquellas personas que han aprendido a vivir bajo la zozobra de la violencia por las características de los territorios que habitan, que conocen sus contextos y pueden definir sus realidades. Son ellos los que necesitan ser fortalecidos en las capacidades para tomar decisiones en los diferentes sectores y por ello, la DSI conecta teorías con prácticas mediante diálogos de intercambio y de construcción, pues garantizar la resolución de problemas se demanda la participación efectiva de actores; también fue una herramienta para ayudar a abordar las relaciones de poder arraigadas e integrarlas a propuestas de construcción colectiva para la conveniencia de la comunidad en general. De igual manera, se promovió la participación de partes interesadas no tradicionales, entre las que podemos destacar a las organizaciones informales del sector social. Uno de los resultados fue la conformación de redes de aprendizaje entre los representantes de los diferentes sectores de la sociedad, quienes de manera coordinada configuraron una matriz estratégica de proyectos para el bienestar social.

Por otra parte, otro EVA que se implementó estuvo sustentado alrededor de las herramientas digitales que soportaron el curso internacional Innovación social, liderazgo y construcción de paz para el buen vivir, dirigido a personal académico, administrativo de los centros universitarios, y líderes sociales representantes de comunidades en varios contextos, representantes de la iniciativa privada y de programas públicos. Este EVA tuvo como propósito generar un espacio de sensibilización en la práctica de la innovación social, como herramienta para apoyar el desafío social de la construcción de paz, considerando las relaciones entre la universidad, empresa, sociedad y Estado para el buen vivir, en escenarios más flexibles, desarrollando metodologías participativas y fomentando el pensamiento crítico, analítico y colaborativo (González y Quintero, 2021).

Un proyecto de DSI, debe favorecer el reconocimiento de buenas prácticas o mejoras para analizar asuntos como la forma de construcción de la ideas para el buen vivir, su valor agregado, su tipo de impacto, su relación con grupos de interés, su relación con el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), sus estrategias de sostenibilidad y medición, con el fin de facilitar a los asistentes, la comprensión de dinámicas que pueden ser generadas en procesos de innovación social desde sus disciplinas de formación. Al final del curso, los participantes realizaron nuevas propuestas o acciones de mejora a los casos presentados, según las herramientas y conceptos trabajados, para favorecer el impacto en las comunidades, a través de la comprensión de los fundamentos en innovación social y liderazgo para la construcción de paz desde los ODS que se presentan en los casos de análisis del curso.

El curso internacional favoreció la generación de capacidades en los participantes para incorporar la innovación social en sus prácticas habituales, con miras a contribuir a la estructuración de iniciativas desde los ODS, la construcción de paz y el buen vivir, por medio de análisis de casos. De igual manera, se promovió un trabajo de manera conjunta en la co-creación, co-diseño y cogestión en el desarrollo e implementación del proyecto de la transferencia de conocimientos para la formación de docente y profesional, y su relación con la innovación social para el desarrollo, desde México y Colombia, para Iberoamérica.

DISCUSIONES/CONCLUSIONES

Una DSI en temas de liderazgo y construcción de paz a través de la generación de EVA facilitaron la interacción de varias disciplinas que se unieron para dar forma a un objeto de estudio y de enseñanza – aprendizaje, así como a una manera de trabajar conjunta teniendo en cuenta aportes de las ciencias económicas, la medicina, las ingenierías y por supuesto, de las ciencias sociales, los cuales de manera armónica desarrollaron soluciones sociales fundamentadas en principios de innovación social. Éstos se ven reflejados en emprendimientos sociales, en movilizaciones sociales, en el diseño de programas y/o políticas públicas que dieron respuesta a situaciones de violencia estructural en los territorios o comunidades.

Los EVA diseñados, ante todo motivaron la interacción de los participantes, representantes de la comunidad, la iniciativa privada, el gobierno, la academia y el medio ambiente, en el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos previos en la promoción de ejercicios de apropiación social y gestión del conocimiento que facilitaron la ideación de prácticas y soluciones sociales que posteriormente pueden ser registradas, adaptadas e implementadas en los territorios generando así verdaderas innovaciones sociales adecuadas a las necesidades relevantes.

Estas iniciativas convocaron a actores sociales diversos mediante el establecimiento de objetivos y metas en común, con roles previamente definidos a fin de estimular el aporte de valor, la construcción de propuestas sustentables y la convivencia en una sociedad más armónica que reconoce y trabaja por disminuir las desigualdades que nos caracterizan.

Las experiencias de una DSI dieron lugar a que los participantes ubicaran los elementos claves en las experiencias de innovación social socializadas, tales como la organización social que participaba, las necesidades y/o problemáticas de la comunidad, y los contextos varios que rodeaban la situación. De igual manera, se destaca el papel de los actores, el contexto y las circunstancias a favor de la experiencia socializada. Es fundamental tener en cuenta que la innovación social es un elemento clave en la transformación de las comunidades, en tanto hace frente a diversas problemáticas sociales, económicas, políticas, ambientales, etc. En ese

sentido, la sostenibilidad de las iniciativas que tienen dicho potencial podría gestionarse a través de la participación ciudadana, tanto de actores directa o indirectamente afectados y a través de los liderazgos locales, el reconocimiento de aliados estratégicos y el involucramiento de diferentes colectivos sociales y organismos gubernamentales. Es desde la acción colectiva como se logra gestar dichas propuestas de manera organizada y cooperativa, desde el diálogo de saberes y el reconocimiento de actores, tal como lo plantea la nueva política nacional de apropiación social del conocimiento, en Colombia (Minciencias, 2020).

Finalmente, los EVA implementados bajo prácticas pedagógicas de una DSI destacan el papel del gestor de la innovación social, mismo que debe fortalecer sus capacidades de liderazgo para procurar la paz en su quehacer y, por consiguiente, en sus territorios. Estas constituyen las principales características del rol de gestor para la innovación social, pues, en estos términos, se convierte en un gestor del bienestar, quien realiza una gestión socialmente humana con impacto local, pero con visión global e integrativa de los diferentes sectores en los campos de la gestión. El gestor es líder, pero su liderazgo debe ser socialmente innovador. El gestor es autor de la misión social que trae consigo su acción (liderazgo es una relación y no una función), por lo tanto, debe incorporar, en los esquemas de liderazgo, una gestión basada en la evidencia científico social. Su gestión es gestión de ámbito directivo, pero a la manera de la dirección estratégica, cuyos rasgos claves son el conocimiento del entorno, la estrategia, el análisis DOFA, lo misional y, en el momento actual, el conocimiento, el riesgo y la información.

REFERENCIAS

- Argueta, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 15-29.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, I(II), 59-77.
- Basagoiti, M. y Bru, P. (2002). "Mira quien habla": El trabajo con grupos en la I-A.P. En 1t. Villasante, M. Montañés, y J. Martí, (Coords), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (pp. 119-138). El Viejo Topo.
- Carayannis, E.D., Barth, T., y Campbell, D. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1, 2.
- García, O. (2020). *Gestionando el bienestar, innovación social, aprendizajes y cooperación*. México: Ed. Universidad de Guadalajara.
- García, O.F. (2021). Gestión socialmente innovadora y liderazgo en territorios de paz: Elementos claves. En O. Garcia y J. Morales (Coord.), *Innovación Social, Gestión y Cooperación en Territorios de Paz. Acciones conjuntas desde las universidades en la pandemia del Covid-19*. Colombia: Universidad de Antioquia.

González B. y Quintero M.P. (2021). Experiencia Formativa “Innovación social, liderazgo y construcción de paz para el buen vivir”. En O. García y J. Morales (Coord.), *Innovación Social, Gestión y Cooperación en Territorios de Paz. Acciones conjuntas desde las universidades en la pandemia del Covid-19*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Gros, B. (2002) Constructivismo y Diseño de Entornos Virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación Superior*, 328(2002), 225-247.

Instituto de Economía para la Paz (IEP). (2021) *Índice de Paz de México – 2020*. México.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) & Viceministerio de Talento y Apropiación Social del Conocimiento. (2020). *Lineamientos para una Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento Ciencia, Tecnología e Innovación de los ciudadanos para los ciudadanos*. Documento de Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación N° 2005. Bogotá, Colombia

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265 – 283

Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.

Teubal, R. (2001). *Violencia familiar, Trabajo social e Instituciones*. Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 34

EDUCATIONAL MANAGEMENT FOR THE TRAINING OF WELLNESS MANAGERS FROM SOCIAL INNOVATION: HEALTH-SAFETY

ÓSCAR FELIPE GARCÍA
Universidad de Guadalajara

INTRODUCTION

Let's start with the postulate that contemporary societies present increasingly complex and incremental social challenges, before which the various social and political actors must propose solutions that counteract not only their effects but also their causes; One of them, which has important effects on societies and particularly in the Mexican and Colombian societies, are those related to the management of well-being in matters of health and safety.

Given the above, this study is undertaken, which is carried out from the platform of the International Center for Research in Social Innovation (CIIS), which has become one of the entities endorsed for the implementation of the knowledge management mechanism for integration social group called: Superior Initiative: developed by the renowned network consortium: Famimundo Institute, which has its validation and piloting in Mexico and Colombia, based on research and knowledge transfer from the SI perspective, with people , families, organizations and communities through projects.

In this sense, this document seeks to give an account of the preliminary results of the study on educational management for the training of well-being managers from the perspective of social innovation: in its chapter with actors dedicated to health and safety issues carried out in the period between 2019-2021, in Guadalajara Jalisco, León Guanajuato. Mexico, Medellín, Bogotá. Colombia.

Given the above, this initiative is guided by the main question about: How to enable educational management for the training of wellness managers from social innovation for health and safety care services?

Thus, below, we will present an article that accounts for some elements of this knowledge generation exercise that is nourished by experiences with educational projects in countries of the Latin American region, from a socially innovative perspective and a methodology from social action with the actors and contexts involved, with a special interest in the managers of the management in different organizations dedicated to the provision of services in the matter.

METHOD

According to the uniqueness of health and safety problems in the Latin American context, a particular approach to contexts is required with a methodology that facilitates connection to a complex and highly unknown universe in many of its experiences, particularly those related to the world of institutions dedicated to the care of complex issues related to health and safety.

Now, it is probable that in many countries the characteristic of the social health system enables the resolution of knowledge gaps in the matter with positivist or "traditional" methods and that the conditions and capacities are in place for its proper implementation.

However, in the Latin American region, according to Mejía (2008). Cited in García & Morales (2021), the development of an epistemological paradigm of social research is one of the central requirements to generate a knowledge of Latin American society.

From this perspective, in this study that is carried out from the platform of the International Center for Research in Social Innovation (CIIS), which has become one of the entities endorsed for the implementation of the knowledge management mechanism for social integration called : Superior Initiative: "Buenos Puertos", developed by the renowned red consortium: Famimundo Institute, through a methodological proposal of action research, which has its validation and piloting in Mexico and Colombia, based on research and knowledge transfer from the SI perspective, with individuals, families, organizations and communities through projects that are based on two emphases:

The first, called "Strengthening and consolidation of high impact social organizations" (FOCAIS), considered in the development of the first Mexican model for evaluating social assistance centers, in collaboration with the federal attorney for girls, boys and adolescents of the Comprehensive System for the family. (DIF) (García & Pérez, 2018) and for the projects that have been carried out since 2012 to strengthen and consolidate social organizations in the region, dedicated to caring for populations affected by drugs and violence.

The second, called "FARO for development" considered by the city council of Zapopan, of the metropolitan area of Guadalajara. Jalisco, in its different dependencies as a component for the design and implementation of public initiatives such as: "Zapopan Rifa" and "Neurona", focused on issues of addressing the management of youth well-being (García, 2020).

Thus, this research has been preliminary delimited from a participatory paradigm that starts from the premise that the people with whom they work must be actively present throughout the intervention process, and even in the decisions about which actions to take in set for the solution of certain problems (Valadez & Villaseno, 2015).

In this sense, the term action research, from its origin in the English and French context, is prior to participatory action research as it is known in the Latin American region, and some proposals stand out (see table 1).

Table 1. Research-Action Proposals

Proposal:	Representation:
English roots	Action is the first place: "action research"
First proposal	Kurt Lewin, 1946): The importance of group decision and commitment to transformative actions aimed at improvement.
American psychosociology	(Zinker, 1997,2003): Un conglomerado de energías que emana de los individuos y se interrelacionan en una configuración sistémica
French roots	Research in the first place: "research-action"
Non-directive models	Albert Meister, Guy Abanzanim Chareles Delorme, Henri Desroche,
Collective participation	(1996): With his famous triptych: "explain (the situation and the process), apply (the action), involve (its authors).

In sum, action research in general is a methodological approach that has been promoted by representative organizations with demonstrated evidence expressed in actions through the development of social welfare projects.

Sample and population

For the development of this study, a sample of the population of 100 managers is taken, who are representatives of civil society organizations, government agencies and academia dedicated to care in the areas of health and safety and who have been members of educational projects for the training of human talent carried out in Mexico and Colombia.

RESULTS

In this study, it is possible to identify that 80% of the managers of the organizations that are part of the population sample of the research, represent the health issue as an issue associated with the pathology that must be addressed under clinical paradigms, from a curative perspective and only 20% have incorporated the social component of the disease.

In this sense, approaches such as the social determinants of health are unknown by 90% of managers and other approaches such as ecohealth and eco-wellbeing are practically unknown to 100%.

Likewise, 85% of managers come from basic health professions and / or those related to the social and legal sciences, but they do not have professional or technical training in management to support an activity whose learning path is empirical.

Thus, the need for a management with social ties that fosters multisectoral and multidisciplinary collaboration of actors and fields of knowledge is evidenced, in both contexts studied: Mexico and Colombia. Since the disarticulation of the key agents to

address health and safety problems is manifested as one of the critical factors that the actors represent and is evidenced in the interventions that arise from this research experience as part of the intervention phase.

However, important efforts for inter-institutional integration and the training of human talent as manager of social solutions are recognized, from some universities, civil society organizations and government agencies.

However, the type of manager training programs does not incorporate key elements for social innovation that facilitate co-management, co-design and co-construction of care projects and a socially human management.

Thus, it is recognized from the management of care services in the field of study, the existence of a complex culture constantly affecting various team members and people in the care process, in the psychological and physical dimensions. Such as; some violent conflicts between actors due to the high levels of mental load in the face of stressful events typical of their work activity.

In this sense, it is possible to appreciate environments loaded with hostility and territorial relations that constantly collide in an institutional competitiveness that has worn down the actors and favors the advancement of individual leaderships and the reduction of effectiveness of organizations in the face of the advance of the insecurity and health problems that occur in Mexico and Colombia.

Similarly, in the intervention phase, an action is implemented from the results of preliminary research for the transfer of knowledge for the training of managers from social innovation to seek integration and strategic collaborative partnerships in Mexico and Colombia, with organizations from different sectors of society.

DISCUSSION

According to the analysis of the management from and with the managers of organizations of the different sectors of society and from this study a map of knowledge is delimited to contribute to an epistemology and evaluation of praxis from the delimitation of a series of components basic for the design and implementation of training projects for trainers and managers from the SI, some of which we will describe in a general way below to enable the preliminary dissemination of the results and the mobilization of knowledge.

Structural topological component

In this sense, it is affirmed that a structural topology can allow incorporating the understanding that to promote the constitution of "subjectivity" in the matter, we must think of society as an overlapping of different areas, an approach from social psychology is presented and cultural anthropology, which specifies that society must

be thought from the notion of areas that are: a) the individual (psychosocial), b) the group, c) the institutional and d) the community.

Component of social cultivation

In the logic of Higher Initiative, the complexities of the social context must be considered for the exercise of management from the different territories and allow the opportunity to listen carefully to what these contexts want to tell us from a close relationship in order to better understand and act better Therefore, it is important to remember the following raised by Vizer, (2003):

“The social scientist ‘modelizes’ the reality of a complex and subtle symbolic plot constituted by terms of different levels of abstraction, associated in propositions. (many times in mere arguments, no matter how elaborate they pretend to be). This modeling is constituted not only from the scientific (or supposedly scientific) discourse, but from the various sources of personal experience, culture, the particular imaginaries of a historical moment, of a belief (of the great and small stories of a particular social group, or even a historical epoch). The sources of knowledge come both from the narrow world of science and from particular personal experiences, as well as from the infinite richness of the culture of peoples.

Therefore, we must support the growing idea of ecosystems for innovation, whose positioning and recognition has managed to gain a high level of acceptance, especially in government sectors, however, it is necessary to deepen the analysis, interpretation and possibilities integration according to the sociocultural realities of the contextual realities of our countries.

Ecological component

The ecological vision is very useful in the field of social innovation, being the subject of ecosystems a necessary reason for permanent review, analysis and even deconstruction.

In other fields such as knowledge we can reveal the presence of an ecosystem, and a distinction is made between the ecology of knowledge and innovation systems, based on this distinction two branches are delimited for innovation policies, being defined in the specific case of the ecology of knowledge such as that involving all kinds of institutions and organizations dedicated to the production, dissemination and use of new and "superior" knowledge:

“The ecology of knowledge does not only encompass the activities of research and development institutions. R&D, but also the most applicable research activities in public and private companies, as well as programs to educate and train the technical workforce, the ecology of knowledge determines the conditions for the existence of knowledge, without being in itself an innovation system” (Kraemer & Wamae, 2010).

On the other hand, it is identified that one of the best-known innovation visions in the region by managers is that proposed by the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) in a project to delimit the keys to social innovation in America Latin America and the Caribbean, defined social innovation as "new forms of management, administration, execution, new instruments or tools, new combinations of factors aimed at improving the social and living conditions in general of the region's population" (Economic Commission for Latin America and the Caribbean, 2008).

From this perspective, a key factor in the emergence of social innovations in Latin America has undoubtedly been the socio-economic conditions of its population, in which most of the social innovations arose in response to their social problems.

Thus, social innovation is conceived as a "management" alternative that mobilizes a social conglomerate to improve their living conditions.

Now, this, it is identified that this vision falls short to define a proposal that considers behavioral and cultural change in organizations dedicated to care in health and safety issues and the approaches of Muñoz, Gutiérrez, & Arias (2018) are retaken, that require:

"Being a topic of great importance, development and social innovation and taking into account that these are increasingly venturing into Latin America, it is necessary to develop national and international strategies and one of the main factors to highlight for this type of projects are Universities that are institutions markedly "universal" and are currently being subjected to processes of change arising from extra-academic pressures recognizable everywhere "

Likewise, the following approach to organizational culture and social innovation in Latin America is considered:

"The invention of organizational culture and social innovation tend to be marked today as the tool that allows showing improvements in the development of countries and their growth, based on strategic models that contribute to change in processes, and incorporation of ideas that allow to effectively advance redesign processes; It is a way to innovate, and to find a way to create new techniques for the benefit of society as the fundamental axis of any project that you want to execute" (Ibid).

In sum, the training of managers must consider an educational path that incorporates the components and central ideas previously exposed and the incorporation in the curricula of health and safety management schools, the following fundamental elements:

A third or fourth generation knowledge management

In this sense, the promotion of third and fourth generation knowledge management is considered a priority in management from the perspective of social innovation, which according to Arbornies, (2016), Cited in García & Morales (2021), is can be defined as follows:

- Third Generation: in this generation the context and the capitalization of knowledge are located focused on the management of organizational knowledge, becoming a support strategy to identify, systematize and develop value in relation to an internal knowledge exchange system- external, in a network of collaborations. Within this generation, communities of practice are highlighted, for surveillance, learning and innovation.

- Fourth Generation: in this generation there is a need for a generation of knowledge focused on a process of dynamic relationships between external and internal clients of knowledge to generate value. This phase aims at the generation of organizations based on knowledge and possible temporary associations, under the conditioning of the cybernetic model (self-organization and self-government).

A transformation from traditional educational management to learning management

Given the above, the need for a paradigm shift in the traditional education of human talent in the management of health and safety services in the Latin American region is recognized. In this sense, the relevance of learning as a facilitator of collective knowledge management is located, a key element for a socially innovative management, given the lack of effectiveness in “furniture” -type management models. See table 2.

Table 2. The traditional model and the model of training for learning

"Traditional" educational management	Learning management
Focused on which: standard formats	Focused on how: acceptance of other learning mechanisms: importance of the transmission of experience.
The person is a taxable person.	The person manages their development
Theorizing training Standardization of the offer	Orientation to action. Offer customization:
The teacher is outside.	The organization itself provides.
Individual learning	Learning networks
Individual knowledge	Collective, public knowledge with social appropriation and sustainability

Source: García (2021). Social Innovation, Leadership, Cooperation in Territories of Peace. University of Antioquia. Colombia

A training in project science

In this regard, the need to mainstream project science in the training of managers as a tool to promote the appropriation of knowledge, learning communities and a culture of groups that facilitate prevention and promotion of healthy and safe territories is raised.

In accordance with the foregoing, a definition proposal is suggested that is useful in training from managers from social innovation, as a proposal for an integrative conception to promote from the representation itself, elements that are identified in this study as keys to management health and safety services in particular and social services in general.

"Social innovation is a strategic action from a scheme that promotes the management of intellectual capital (human, structural, social) and the prospective, human, technical and territorial character for the development of effective social solutions, influencing the generation of systems for social development, through the consolidation of groups for the design of projects and the formation of leadership promoting learning communities and behavioral and cultural change. Said action must be represented in knowledge applications based on project systems subject to a pertinent social evaluation" (García, 2020).

CONCLUSION

In general, in this study, an ecology in leadership is evident, which has already been mentioned, which, like the ecologists of the regions, constitute the managers who direct the organizations, facilitating or inhibiting the efforts for inter-institutional cooperation for the social development and therefore all forms of innovation and entrepreneurship for the impact on the social system (García, 2020).

On the other hand, it is required to promptly educate on what is not social innovation, which from the approaches of (Begoña, 2014), was specified as follows:

a) They are not a species within the so-called management or administrative innovations.

b) They are not good practices in social actions.

c) They are not just actions to reduce the technological gap.

d) They are not participatory methodologies for creativity

e) They are not, strictly speaking, the development of social networks through web 2.0

In this order of ideas, it is possible to cite whether to try to cancel the practical nature of the innovation, which is necessary from some clarities that can be presented in a preliminary way in the following approach:

"Innovation is not a linear or guaranteed process; on the contrary, it is crossed by difficulties and paradoxes. One of the most notable is the elasticity of the concept,

which sometimes resembles a container concept rather than an explanatory concept. A second paradox arises because discourses on social innovation lack a theory and a good understanding of social change. They are usually based solely on examples taken from the analysis of praxis, more or less successful, that take place in the territories of the economy and in the spaces associated with the idea of well-being” (Gurrutxaga y Galarraga, 2019).

In sum, we must promote an epistemology of social innovation to give a foundation to social care practices in our region, and to more effectively address health and safety issues that frequently overtake us.

Likewise, according to the studies by Prieto (2018), on strategic management, the need for leadership is pointed out that exceeds the intentionality of the management phase that focused on solving tasks, or finding technologies, and leadership based on sustainability and global mediation, in this study recommended for health and safety management in Latin American contexts.

REFERENCES

- Arbories. (2016). *Knowledge management in organizations*. Alpha and Omega. Colombia.
- Begoña, M. (2014). *The evaluation of social initiatives from the perspective of social innovation. General criteria and analytical proposals*. National University of Distance Education. UNED. Spain.
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (2008). *Keys to Social Innovation in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: Cepal.
- García, O. & Morales. (2021). *Social innovation, leadership and cooperation in Peace territories*. University of Antioquia. Colombia.
- García, O. & Pérez, R. (2018). *Mexican model for evaluating social assistance centers*. Federal Attorney. DIF. University of Guadalajara. Mexico.
- García, O. (2020). *Managing welfare, social innovation, learning, cooperation*. Editorial University of Guadalajara. Mexico.
- Gurrutxaga, A. & Galarraga, A. (2019). Resources and dilemmas of social innovation. *Spanish journal of sociology*, 28(3). doi: 10.22325 / fes / res.2019.32.
- Kraemer, E. & Wamae, W. (2010). *Innovation and the development. Organization for economic development*. OECD. IDRC.
- Mejía, J. (2008). Epistemología de la Investigación Social en América Latina- Desarrollos en el Siglo XXI. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Cinta Moebio*, 31, 1-13.
- Muñoz, C., Gutiérrez, I., & Arias, O. (2018). The culture of social innovation in organizations. *Point of View*, 9(13). doi: 10.15765/pdv.v9i13.1123
- Prieto, J. (2018). *Organizational strategic management*. ECOE. Editions. Colombia.
- Valadez, I. & Villaseñor, M. (2004). Education for health: the importance of the concept. *Journal of education for development*, 16(3).
- Vizer, E. (2003). *La trama (in)visible de la vida social*. Buenos Aires. Argentina: La Crujía. Ediciones.

CAPÍTULO 35

LOS INTERESES INDIVIDUALES DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL

MANUELA AVILÉS HERNÁNDEZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

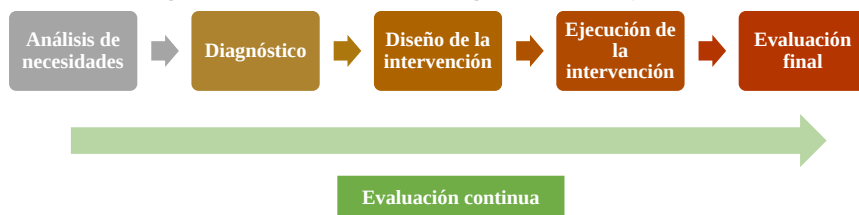
La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) son los dos órganos internacionales más destacados y reconocidos en materia de Trabajo Social. En la reunión que ambos mantuvieron en julio de 2014 en Melbourne (Australia), aprobaron de forma conjunta una definición global de Trabajo Social. Según ésta (FITS y AIETS, 2014), se trata de “una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas”. La definición añade que “los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales”. Concluye que “el Trabajo Social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar”. Los conceptos utilizados en esta definición son claves para la fundamentación del Trabajo Social, pues reflejan de manera clara los deberes, principios, conocimientos y áreas de intervención de la profesión.

El proceso que se siguió para la redacción de esta nueva definición fue largo. Ana Isabel Lima, presidenta del Consejo General del Trabajo Social (CGTS), explica que los trabajos se iniciaron en el año 2007, cuando la FITS y la AIETS crearon una comisión internacional que trabajara de forma específica en una definición que sustituyera a la existente hasta ese momento, aprobada en 2001 por estos mismos órganos. Durante seis años esa comisión “recopiló todas las aportaciones y comentarios llegando a contabilizar hasta 160” (Lima, 2016, p.145); en 2013 se inició una fase de finalización de la consulta, que culminó con la presentación y aprobación de la nueva definición en la reunión de 2014. Lima señala que, a lo largo del proceso, se contó con la participación de numerosas organizaciones y profesionales de todo el mundo, entre ellas los Colegios Oficiales del Trabajo Social españoles, que estaban representados a través del CGTS. El debate que se produjo apunta Lima, fue de gran envergadura y complejidad, atendiendo a las diferentes miradas y prácticas que se dan en los distintos países y ámbitos territoriales, a nivel local, nacional y global.

El Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (2004), resultado del intenso trabajo desarrollado por una red de universidades españolas, explica, con base en la definición dada en 2001 por la FITS y la AIETS, que la actividad profesional del trabajador social tiene por objeto “la intervención y evaluación social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión” (p. 103). Esto se consigue, señala el Libro Blanco, mediante la utilización de teorías del comportamiento humano y los sistemas sociales, y aplicando la metodología específica del Trabajo Social.

En lo referente a esa metodología, la disciplina sigue un proceso de intervención, que se organiza de acuerdo con una serie de fases bien definidas (Figura 1). La primera, de donde parte cualquier actuación, es el análisis de la situación, también conocida como análisis de necesidades. En este punto, el trabajador social pone en práctica habilidades y técnicas, encaminadas a conocer la situación de necesidad o el problema que presenta el sujeto de la intervención. Los resultados permitirán al profesional realizar una valoración objetiva del caso, esto es, un diagnóstico de la situación. A partir de éste, el trabajador social diseñará la intervención, es decir, el plan de actuación que se va a seguir con ese caso en concreto. Estará formado, entre otros, por objetivos, actividades, técnicas y recursos. Este plan de intervención se pondrá posteriormente en marcha, en lo que se conoce como la fase de ejecución. El proceso se completa con una etapa final en la que se realiza la evaluación. Es una etapa fundamental, que permite no sólo valorar la intervención del profesional, sino también identificar los cambios y mejoras que ha habido en el cliente y en la problemática que originó la intervención. Como se ha señalado, esta evaluación se suele hacer al término de la ejecución del plan de intervención. Se trata, por tanto, de una evaluación final, considerada como la última fase del proceso metodológico en Trabajo Social. Sin embargo, la evaluación es una tarea que también se puede ir desarrollando de manera paralela al resto de fases. Es lo que se conoce como la evaluación continua. Incluso, pueden darse las dos formas de evaluación en un mismo proceso.

Figura 1. Proceso metodológico en Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia

Los profesionales del Trabajo Social pueden desempeñar su actividad en diversos ámbitos de intervención. El Libro Blanco entiende por ámbitos “los espacios delimitados por la organización institucional de los servicios en los que opera el trabajador social y por el marco programático y operativo en el que se concreta y desarrolla su labor” (ANECA, 2004, p. 140). Considera que esos ámbitos de intervención son los siguientes (pp.140-143):

Servicios sociales generales

Hablamos de los servicios sociales de atención primaria, denominados igualmente de base, comunitarios, básicos, de primer nivel o generales. Están dirigidos a toda la población y constituyen la puerta de acceso al sistema público de servicios sociales. En este apartado se incluyen, además, los servicios de atención permanente en emergencias sociales, y los servicios de ayuda y atención domiciliaria.

Servicios sociales especializados por colectivos

También se denominan específicos, de nivel secundario o de atención especializada. Se dirigen a personas y colectivos con problemáticas definidas. El Libro Blanco identifica los siguientes: personas sin hogar, personas mayores, infancia y familia, mujer, personas con discapacidad, inmigrantes y refugiados. La atención que se presta es diversa: información, valoración y diagnóstico, terapia y rehabilitación psicosocial, gestión de prestaciones económicas de carácter periódico y no periódico, acceso a equipamientos especializados como centros básicos de atención, centros de día, residencias, etc.

Salud

En este ámbito profesional el trabajador social puede desempeñar su labor en centros de salud o servicios de atención primaria, servicios de atención socio-sanitaria a enfermos con patologías crónicas y terminales, hospitales, servicios de salud mental, servicios de atención a drogodependientes y servicios de atención a personas afectadas por otras enfermedades como alzhéimer, cáncer, SIDA, trasplantes, etc.

Educación

Se puede trabajar tanto en el marco de la educación reglada, por ejemplo, en servicios de asesoramiento psicopedagógico y social a los equipos de los centros escolares e institutos de enseñanza secundaria, como en la educación no reglada, a través de escuelas-taller y otras iniciativas orientadas a la atención al estudiante y sus familiares.

Justicia

El trabajador social ejerce su labor en instituciones penitenciarias, en los propios juzgados, a través de servicios de asesoramiento técnico a los jueces, programas de seguimiento de medidas penales alternativas a la prisión, etc., y en justicia juvenil.

Empresa

Es un ámbito donde la actuación del trabajador social está poco extendida, ya que son escasas las empresas que cuentan con este servicio. El profesional se dedica, sobre todo, a la atención de trabajadores, y la gestión de ayudas y prestaciones sociales.

Vivienda

Se trabaja, sobre todo, en programas de adjudicación de viviendas de protección social, dinamización comunitaria de barrios y planificación urbana.

Tercer sector

El trabajo se desarrolla en organizaciones y entidades sin ánimo de lucro que luchan contra la exclusión social y la marginación. Desarrollan programas preventivos, asistenciales, formativos, y de inserción social y laboral, entre otros.

Formación y asesoramiento técnico

Formación de estudiantes y/o soporte técnico.

Nuevos ámbitos emergentes

El Trabajo Social es una profesión que se encuentra en expansión. Por eso, su uso se está extendiendo a nuevos ámbitos como la cooperación y solidaridad internacional, prevención de riesgos laborales, mediación, peritaje, gestión y dirección de servicios y equipamientos sociales, etc.

El Libro Blanco considera que el Título de Grado en Trabajo Social debe responder a un esquema de contenidos bien definido. Por una parte, formación básica en Derecho, Psicología y Ciencias Sociales Aplicadas, entre ellas Sociología, Antropología o Economía. Esto permite al futuro trabajador social comprender la realidad donde se ubican los sujetos con los que luego va a intervenir, así como las relaciones que se establecen entre esas personas y su entorno. Por otra parte, una formación teórico-práctica específica que permita a los estudiantes observar el Trabajo Social como disciplina y adquirir el conocimiento necesario para el desarrollo de las competencias profesionales. Entre esa formación específica, el Libro Blanco reconoce la necesidad de que los estudiantes conozcan cuáles son los distintos ámbitos profesionales en los que se puede intervenir.

Siguiendo las indicaciones del Libro Blanco, los alumnos y alumnas que cursan la Titulación de Trabajo Social tienen en su plan de estudios diversas asignaturas que abordan los ámbitos profesionales en los que se desenvuelve el trabajador social. En este sentido estudian el papel, las funciones y los objetivos que cumple este profesional de la acción social dentro de cada uno de esos ámbitos. Es un hecho indiscutible que todos los ámbitos deben estar presentes en el título de grado y, por tanto, en la formación que reciban los estudiantes de Trabajo Social.

Sin embargo, también es un hecho indiscutible que no a todos los alumnos y alumnas les interesan los mismos ámbitos profesionales. Cada uno tiene unos intereses individuales, que condicionan su aprendizaje y futuro profesional. Conocer cuáles son esos intereses puede resultar de gran utilidad para el docente. Supone una información valiosa, que le permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia unos temas que resulten motivadores para el alumnado, mejorando así la docencia y los resultados de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo de investigación empírica es profundizar en los intereses formativos de los estudiantes de Trabajo Social, a fin de conocer en qué ámbitos profesionales les gustaría especializarse para ejercer en un futuro su actividad laboral. Partimos de la hipótesis de que, si el docente de Trabajo Social conoce el mapa de intereses de sus estudiantes, puede orientar mejor su docencia, con independencia de la asignatura que esté impartiendo en el grado. Se trata, de una estrategia de mejora docente, que adquiere más importancia, aún si cabe, en las asignaturas teórico-prácticas específicas del Trabajo Social. También es una información que puede resultar de interés en el diseño de titulaciones de posgrado, orientadas a la formación específica de los Trabajadores Sociales en perfiles profesionales.

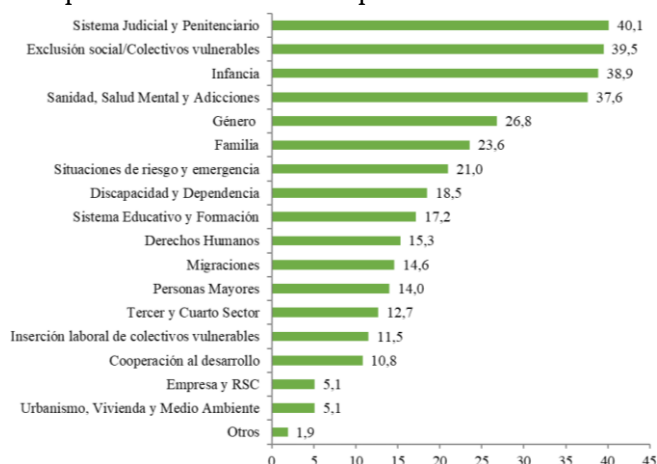
MÉTODO

Para abordar el objeto de estudio se ha optado por una metodología de carácter cuantitativo. En concreto, se ha diseñado una encuesta sobre los intereses formativos del alumnado de Trabajo Social. Esta se encuentra compuesta por diez ítems sobre formación continua. Los dos que resultan fundamentales para este trabajo de investigación son los últimos. En el primero, se pregunta de forma específica en qué ámbitos profesionales estaría interesado el estudiante en formarse para su desarrollo profesional futuro. Se ofrece un listado con 17 opciones de respuesta, pudiendo señalar hasta un máximo de 3. Se trata de una pregunta de respuesta múltiple. En el segundo ítem se pide al encuestado que explique con sus propias palabras en qué aspecto concreto de dichos ámbitos le gustaría profundizar. En este caso, se trata de un ítem abierto, que requiere de una codificación para su posterior análisis.

La encuesta se realizó de manera presencial entre el alumnado del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Murcia. Se pasó antes de la pandemia ocasionada por la Covid-19, aunque el análisis de los datos fue parcialmente posterior. En total, cumplimentaron de forma válida la encuesta 157 estudiantes. El 82,2% eran mujeres y el 17,8% hombres, reflejo de la feminización que caracteriza al título. El 34,5% se encontraba realizando cuarto curso, el 29,7% estaba en segundo, los que cursaban tercero suponían el 20,0% y los de primero el 15,8%. El 50,3% conocía la existencia de la Escuela de formación de posgrado en Trabajo Social que hay en la Universidad de Murcia. De hecho, uno de cada diez encuestados había realizado un curso de formación específica dentro de esa Escuela. Las principales vías de información habían sido las personas conocidas (el 43,5% de los estudiantes que habían hecho un curso afirmaba haber tenido conocimiento de la Escuela y sus cursos por ese medio) y la página web de la propia Escuela (el 43,8%). A continuación, procedemos al análisis de los datos que se obtuvieron en los dos ítems del cuestionario referidos de forma expresa a los fines que se persiguen en este trabajo.

RESULTADOS

Entre todos los ámbitos profesionales que se propusieron en el cuestionario, hay cuatro que destacan por encima del resto. Se trata del Sistema Judicial y Penitenciario, señalado por el 40,1% de los encuestados; la Exclusión Social y el trabajo con Colectivos Vulnerables, que marcaron el 39,5%; el ámbito de la Infancia, señalado por el 38,9%; y el de la Sanidad, Salud Mental y Adicciones, que recibió el 37,6% de las respuestas. Por detrás de estos ámbitos destacan también el Género (el 26,8%) y la Familia (el 23,6%), que, en ambos casos, fueron señalados por prácticamente uno de cada cuatro estudiantes. En realidad, muchos de estos ámbitos están relacionados entre sí. Por ejemplo, la atención profesional que se presta en materia de Infancia se vincula con la atención que se realiza en Familia, y viceversa; lo mismo pasa con las áreas de Discapacidad o Dependencia y atención a Personas Mayores. Por tanto, la lectura e interpretación de los datos debe hacerse de manera global, tomando en cuenta las interdependencias que existen entre ámbitos. El Gráfico 1 ilustra las respuestas que ofrecieron los estudiantes encuestados a este ítem. Téngase en cuenta que podían elegirse hasta un máximo de 3 ámbitos por estudiante.

Gráfico 1. Ámbitos profesionales de interés para el alumnado de Trabajo Social (%)

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar un poco más en los intereses individuales de aprendizaje de los alumnos y alumnas de Trabajo Social, se pidió que explicaran con sus propias palabras en qué aspecto concreto de los ámbitos señalados les gustaría ahondar. Se les entregó un folio en blanco para que pudieran reflejar por escrito sus consideraciones sin límite de espacio. Como este segundo ítem es una pregunta abierta que ha sido respondida libremente por los estudiantes, su análisis se ha realizado con el programa informático *ATLAS.ti* (versión 8.4). Es un software profesional, con base en la Teoría Fundamentada, que agiliza y facilita el análisis de discursos, así como la interpretación de los datos. El análisis se ha realizado a dos niveles: textual, identificando citas y códigos, y conceptual, estableciendo relaciones entre esos códigos e interpretaciones. El análisis se apoya en el uso de redes semánticas, que resultan bastante operativas para los fines que se persiguen en esta investigación. Las redes muestran, de forma gráfica, la relación entre códigos. Para su elaboración ha sido necesario establecer vínculos y comparaciones entre códigos, y construir nuevas ideas entrelazando los conceptos. Las redes también ofrecen información sobre el número de citas de cada código («Enraizamiento», representado en la red con la letra E), el número de códigos con los que se relaciona el que se está tomando como referencia («Densidad», D) y el vínculo que une a ese código con otros, que puede ser de distinta naturaleza.

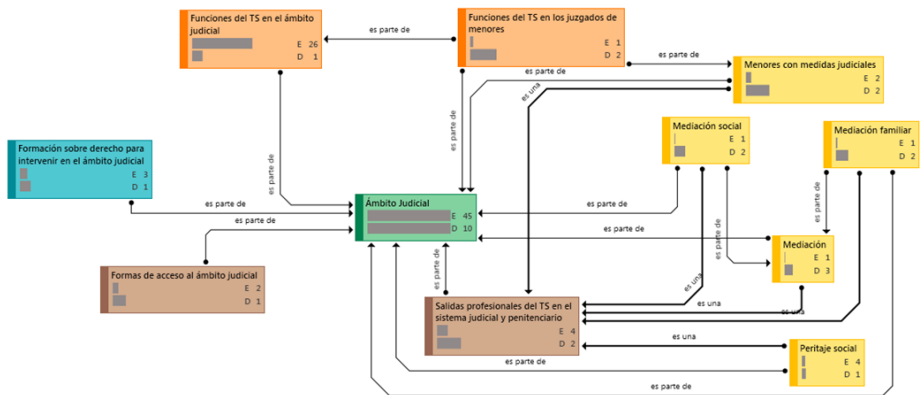
El análisis de las respuestas dadas a este segundo ítem se ha organizado por ámbitos profesionales. Nos vamos a centrar en los cuatro que suscitan mayor interés entre los estudiantes que han participado en el estudio.

ÁMBITO 1. Sistema Judicial y Penitenciario

Como ya se ha señalado, este es el ámbito profesional que más interés despierta entre los estudiantes de Trabajo Social. Fue seleccionado por el 40,1% de los encuestados, casi la mitad. El análisis con *ATLAS.ti* ha permitido identificar un total de 14 códigos y 76 citas. Esta información se va a presentar de manera diferenciada, a fin de apreciar mejor los intereses del alumnado en cada área. Téngase en cuenta que ambos sistemas comparten algunas citas y códigos.

En lo referente al Sistema Judicial (Gráfico 2), se identificaron 45 citas y 10 códigos. Lo que más interesa conocer a los estudiantes son las funciones que tiene atribuidas un profesional del Trabajo Social en este ámbito, es decir, qué hace, a qué se dedica, en qué áreas puede trabajar, etc. ($E=26$). Algunos mostraron su interés por conocer la actuación del trabajador social en áreas concretas del ámbito: menores con medidas judiciales, juzgados de menores, mediación y peritaje. También apuntaron la necesidad de conocer cuáles son exactamente las salidas profesionales que un trabajador social tiene en este ámbito, así como la forma de acceso (mediante oposiciones, despacho de abogados, ejercicio libre como perito, trabajo en empresa privada, etc.). Otros estudiantes mostraron interés por adquirir conocimientos específicos de Derecho para ejercer en el ámbito.

Gráfico 2. Aspectos que suscitan interés en el Ámbito Judicial

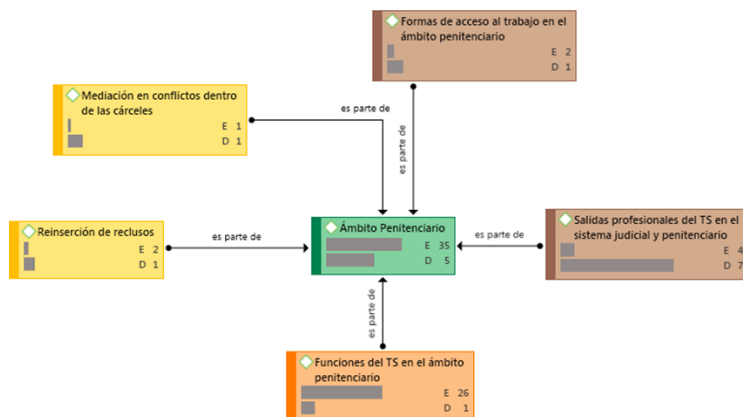


Fuente: Elaboración propia

En lo referente al Sistema Penitenciario, se identificaron 35 citas y 5 códigos (Gráfico 3). Se aprecia, nuevamente, que el aspecto que más interés suscita entre los alumnos y alumnas es conocer cuáles son las funciones que asume un trabajador social ($E=26$). Al igual que en Justicia, algunos estudiantes mostraron interés también por cómo se accede a un trabajo en penitenciaría y qué salidas profesionales les ofrece. Algunos temas que, así mismo, resultaron de interés fueron cómo gestionar los

conflictos en las cárceles, qué papel tiene la mediación en este sentido y cómo se consigue la reinserción de reclusos.

Gráfico 3. Aspectos que suscitan interés en el Ámbito Penitenciario



Fuente: Elaboración propia

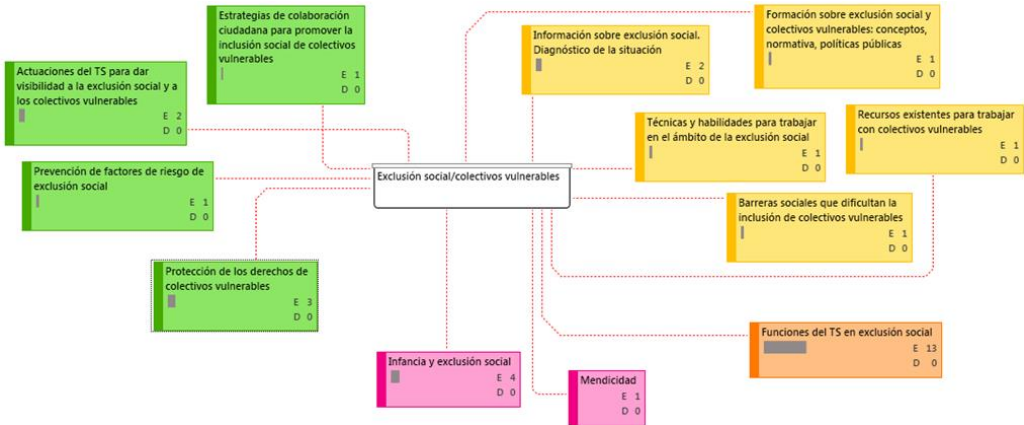
ÁMBITO 2. Exclusión social/colectivos vulnerables

El segundo ámbito profesional más señalado en la encuesta es la Exclusión social y los Colectivos vulnerables. Como ya se ha señalado, fue seleccionado por el 39,5% de los participantes. Hay que tener en cuenta que la inserción laboral de los colectivos vulnerables y/o en riesgo de exclusión social era otro de los ámbitos que también aparecía en la encuesta. Este fue escogido por el 11,5%. Entre ambos suman un 51,0%, más de la mitad de los votos.

Si nos centramos en los aspectos que, de manera concreta, interesan a los estudiantes de Trabajo Social, se han identificado 12 códigos y 31 citas (Gráfico 4). Lo que más interesa, nuevamente, es conocer qué funciones asume el trabajador social en este ámbito (E=13). El resto de los códigos son más concretos y se pueden agrupar en tres bloques. En el primero hay 5 códigos, que aluden a la formación específica en materia de exclusión social. En las respuestas de los estudiantes aparecen ideas relacionadas con el diagnóstico de la situación: cuántas personas hay excluidas, qué características tienen, etc., los recursos disponibles para intervenir con estos colectivos, las técnicas y habilidades que precisa un trabajador social para su desempeño profesional en este ámbito, las barreras sociales que dificultan la inclusión social, y los conceptos y la normativa que rigen en este campo. En el segundo, que agrupa 4 códigos, los estudiantes tienen interés por conocer qué se puede hacer en aspectos tan concretos como dar visibilidad a los colectivos vulnerables, proteger los derechos de esas personas, prevenir la exclusión social y favorecer la participación

ciudadana. El último bloque recoge 2 códigos que se centran en áreas que, en relación con la exclusión social, resultan de interés para los estudiantes: infancia y mendicidad.

Gráfico 4. Aspectos que suscitan interés en Exclusión social/Colectivos vulnerables

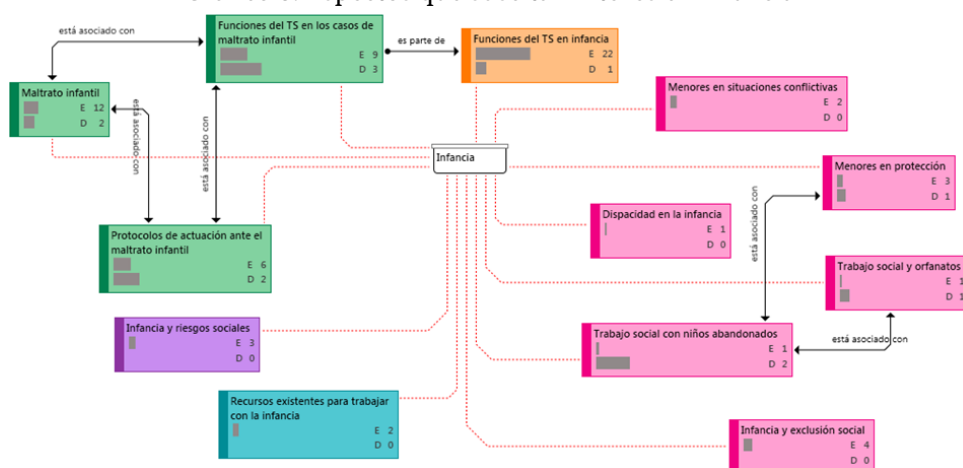


Fuente: Elaboración propia

ÁMBITO 3. Infancia

Este ámbito fue señalado como objeto de interés por el 38,9% de los encuestados. A diferencia del resto, que agrupan varias áreas, este sólo alude a una. Sin embargo, es uno de los ámbitos donde más citas se han identificado (E=70), organizadas en 12 códigos (Gráfico 5). Hay dos aspectos que destacan por encima del resto: el primero es el maltrato infantil. Resulta primordial para los estudiantes profundizar en este campo de actuación, así como saber las funciones que ejerce el trabajador social en estos casos y los protocolos de actuación. Relacionados con el maltrato infantil se han identificado 3 códigos que suman un total de 27 citas. El segundo aspecto es conocer cuáles son las funciones que un trabajador social asume en el ámbito de la infancia (E=22). Este es un interés que ya se apreciaba en los ámbitos que han sido analizados previamente. El resto de las respuestas se centran en conocer qué recursos hay para trabajar con la infancia, cuáles son los riesgos sociales que tiene este colectivo y cómo sería la actuación del trabajador social en áreas concretas: discapacidad, pobreza, abandono, protección, etc.

Gráfico 5. Aspectos que suscitan interés en Infancia



Fuente: Elaboración propia

ÁMBITO 4. Sanidad, Salud Mental y Adicciones

Este ámbito fue señalado por el 37,6% de los encuestados. El análisis con *ATLAS.ti* ha permitido identificar 15 códigos y 73 citas (Gráfico 6). Se ha elaborado una única red para todo el ámbito, aunque el análisis se va a hacer diferenciado, para observar con detalle los intereses del alumnado en cada una de las áreas que forman este ámbito. Téngase en cuenta que algunas citas y/o códigos pertenecen a varias áreas a la vez.

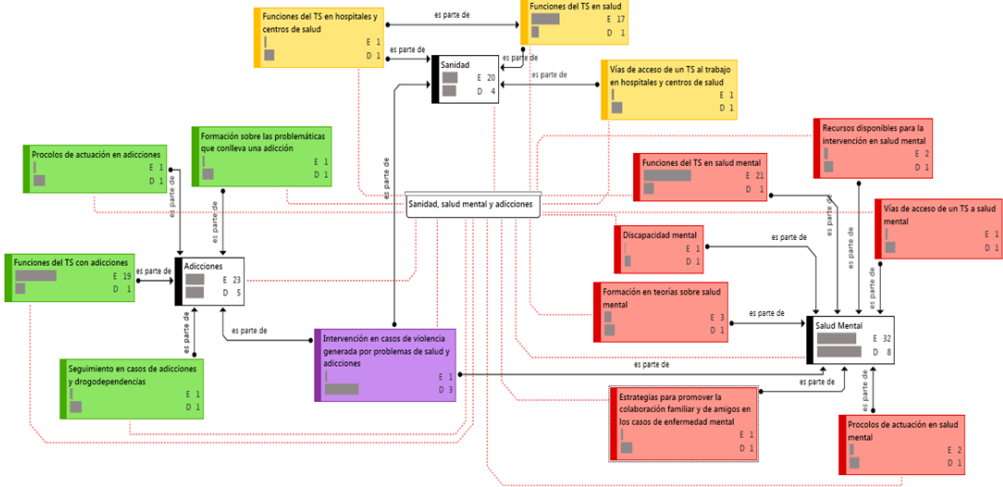
En relación a la Sanidad, se han identificado 4 códigos y 20 citas. El código que se repite más veces es el que alude a las funciones que desempeña un trabajador social dentro de este espacio ($E=17$). Los estudiantes también muestran interés por saber cuáles son las vías de acceso a un trabajo en hospitales o centros de salud y cuáles son las funciones que, de manera concreta, asume este profesional en dichas instituciones sanitarias. Así mismo, se interesan por conocer las actuaciones que se llevan a cabo cuando hay un caso de violencia por problemas de salud.

Sobre la Salud Mental, aparecen en el análisis 8 códigos y 32 citas. Vuelve a suscitar mayor interés el saber cuáles son las funciones que el trabajador social desempeña en este espacio profesional ($E=21$). Otros intereses se centran en conocer los protocolos de actuación que hay, los recursos disponibles, cómo favorecer la colaboración de amigos y familiares, cómo trabajar en los casos de violencia generada por problemas mentales, cuáles son las vías de acceso a este ámbito y recibir formación en teorías sobre salud mental y en discapacidad mental.

Por último, en relación a las Adicciones y el consumo de drogas, se identifican 5 códigos y 23 citas. También en esta área se observa el interés del alumnado por conocer las funciones que asume el profesional de Trabajo Social ($E=19$). Otros

códigos tienen que ver con los protocolos de actuación, el seguimiento de casos, la intervención en situaciones de violencia ligada al consumo de drogas y las problemáticas que conlleva una adicción.

Gráfico 6. Aspectos que suscitan interés en Sanidad, Salud Mental y Adicciones



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación era conocer cuáles son los intereses formativos de los estudiantes de Trabajo Social. Esta información resulta de gran interés para el docente, ya que le permite orientar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo en aquellos temas que resultan motivadores para sus estudiantes. El análisis que se ha realizado permite constatar que existen cuatro ámbitos donde el interés es mayor. Son, por este orden, el sistema jurídico y penitenciario, la exclusión social y el trabajo con colectivos vulnerables, la infancia, y la sanidad, salud mental y adicciones. Si nos centramos en aquellos aspectos que más interesan dentro de cada ámbito, observamos que hay un elemento que se repite en todos: conocer cuáles son las funciones que de manera concreta asume el trabajador social. Otros aspectos que aparecen en el discurso de forma recurrente son saber cómo un trabajador social puede llegar a ejercer en esos ámbitos (vías de acceso) y cuáles son los recursos, protocolos, etc. que existen para la intervención. Los estudiantes también reconocen, en algunos casos, la necesidad de recibir formación teórica sobre el ámbito en concreto: teorías, modelos, clarificación conceptual, estadísticas, normativa, etc. Así mismo, muestran interés por saber cómo es el trabajo con determinados colectivos del ámbito. Esto sucede especialmente en el caso de la Infancia.

REFERENCIAS

ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf

FITS y AIETS. (2014). *Definición mundial de Trabajo Social. Melbourne, Australia: FITS y AIETS*. Recuperado de: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>

Lima, A.I. (2016). Definición Global del Trabajo Social de Melbourne (2014). *Revista de Treball Social*, 207, 143-151.

CAPÍTULO 36

LA SATISFACCIÓN Y LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO FACTORES MOTTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE BAJO UNA FORMACIÓN A DISTANCIA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO

JAVIER PÉREZ-ARANDA, SAMUEL MEDINA-CLAROS,
Y RICARDO URRESTARAZU CAPELLÁN
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos se desarrollan bajo un proceso constante de transformación y evolución (Area y Guarro, 2012) que posibilita la puesta en marcha de iniciativas innovadoras que pretenden adecuar la oferta educativa a las nuevas realidades sociales, así como a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje del alumnado (Lassoued, Alhendawi, y Bashitialshaaer, 2020). Durante los últimos años estas iniciativas innovadoras incluían la posibilidad de establecer métodos educativos que fueran capaces de simultanear la impartición de docencia a distancia siguiendo esquemas tradicionales basados en clases magistrales con otros métodos que permitiesen la obtención de conocimiento así como la participación y motivación del alumnado mediante el uso de nuevas tecnologías TIC (Ferri, Grifoni, y Guzzo, 2020), trabajo colaborativo, participación activa del alumnado mediante el análisis de situaciones y técnicas de enseñanza basadas en juegos digitales.

Estas últimas metodologías aplicadas a un tipo de aprendizaje semipresencial parten del principio de que las emociones del alumnado jueguen un papel fundamental en su aprendizaje. Este objetivo se vincula con la Teoría del Control-Valor (Pekrun, 2006), que defiende la idea de que el establecimiento de un clima positivo en el alumnado y la creación, a través de la interacción social, de vínculos emocionales entre el profesorado y el alumnado, provoca un aumento del rendimiento de este y una mayor satisfacción con su propio aprendizaje (Fierro-Suero, Velázquez-Ahumada, y Fernández-Espínola, 2021). Además, siguiendo la Teoría de la Motivación de Herzberg (Herzberg, Mausner, y Snyderman, 1959), esta mayor satisfacción del alumnado tiene que facilitarse mediante un incremento de su motivación, alcanzable a través del reconocimiento social a su trabajo, la oportunidad de utilizar sus propias capacidades con autonomía y la posibilidad de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, todo ello de manera individual o colectiva.

A partir de marzo del año 2020, la irrupción de la pandemia del COVID-19 ha acelerado el ritmo de incorporación de metodologías semipresenciales en el ámbito educativo (Oyedotun, 2020).

La implantación durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021 de un método de aprendizaje semipresencial suponía una oportunidad para determinar si una serie de metodologías empleadas en el mismo, y combinadas entre sí, podían proporcionar al alumnado un aprendizaje que fuera capaz de motivarle a través de la satisfacción y las interacciones sociales.

La relación de métodos empleados en el modelo de aprendizaje semipresencial comienza con la educación a distancia, que a través de métodos digitales accesibles en internet proporciona un aprendizaje flexible y resiliente en el tiempo y el espacio (Xie et al., 2020), a través de sesiones de docencia síncronas, o asíncronas (Singh y Thurman, 2019). Estos medios y tecnologías de la información son empleados en muchos casos en la vida cotidiana del alumnado (Dias-Trindade y Gomes, 2020), permitiéndoles un aprendizaje en el ámbito educativo con criterios y formulaciones tradicionales en unos casos, y con lógica adaptada al entretenimiento, en otros. Dentro de los soportes y medios, destacan aquellos basados en contenidos multimedia (Ali, 2020), entre los que se incluye clases grabadas, clases asíncronas, seminarios, tutorías por videoconferencia, exposiciones, simulaciones o experimentos (Aguilera-Hermida, 2020), a través de plataformas de internet, como Google Meet, Zoom, Cisco Webex, Skype, Moodle o Microsoft Teams, Youtube, que permiten realizar todas esas actividades con interrelaciones entre profesorado y alumnado (Flores y Gago, 2020).

Por otro lado, a pesar de la disminución del contacto personal entre el alumnado, los métodos semipresenciales requieren de interacciones sociales en el aprendizaje. Esta interacción puede ser satisfecha por el uso de metodologías colaborativas (Kwon, Liu, y Johnson, 2014) basadas en aspectos como la Experiencia del Aprendizaje Común (Troussas, Krouska, y Sgouropoulou, 2020) o la comunicación frecuente y accesible entre el alumnado o profesorado-alumnado (Weinberger y Shonfeld, 2020). Dentro de estas metodologías colaborativas destaca el método del caso, que suele relacionarse con otras, como el método basado en proyectos, en debate o juegos de roles (Schindler y Burkholder, 2014), o en problemas (Perusso y Baaken, 2020).

Por último, el método de gamificación permite incluir en el ámbito educativo actividades sociales e instrumentos lúdicos e informales que provienen de prácticas de ocio externas al educativo, como juegos y chats sociales (Ferri et al., 2020), y que tienen capacidad para comprometer y entretener a quien lo disfruta (Subhash y Cudney, 2018).

Hipótesis de la investigación

En primer lugar, se pretende analizar si la Satisfacción (S) del alumnado se ve influida por el Entretenimiento (ENT) que le proporciona la metodología docente diseñada (H1), tal y como se percibe en el ámbito de la realidad virtual (Van Kerrebroeck, Brengman, y Willems, 2017); así como por la Facilidad de Uso Percibida

(FUP) (H2), que comprende el esfuerzo necesario para usar una determinada tecnología (Huang, Chen, y Chou, 2016) y que ha podido confirmarse en el caso de los métodos de educación e-learning (Al-hawari y Mouakket, 2010; Boateng et al., 2016).

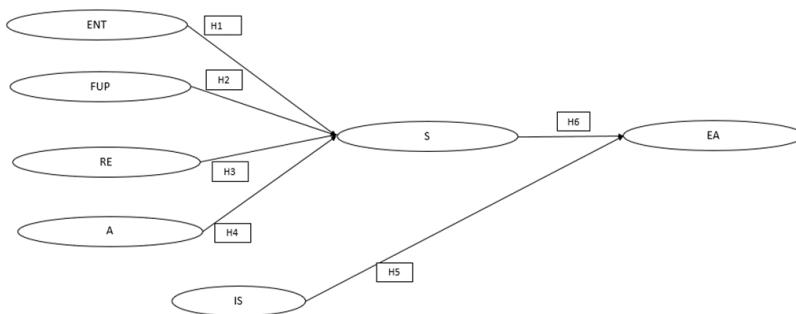
Por otro lado, se pretende constatar si los Resultados Esperados (RE) (H3) por el alumnado así como la Actitud (A) hacia estas metodologías (H4), entendida como la percepción que tienen de poder dominar las tareas relacionadas con la tecnología (Scherer, Siddiq, y Tondeur, 2019); determinan un aumento en su Satisfacción con dichas metodologías.

Finalmente, se persigue determinar si existe una relación positiva entre las Interacciones Sociales (IS) del alumnado (H5) y su nivel de Satisfacción (H6) con la Experiencia de Aprendizaje (EA) de la materia, tal y como sucede con el uso de redes sociales de forma sincrónica o asincrónica (Molinillo, Aguilar-Illescas, Anaya-Sánchez, y Vallespín-Arán, 2018).

Objetivos de la investigación

El objetivo de esta investigación es conocer si la puesta en práctica de una metodología docente universitaria semipresencial que emplea métodos educativos a través de clases teóricas a distancia síncronas; resolución de dudas en foros, mail, y a la finalización de las clases; resolución de casos, debates y actividades participativas de forma grupal con inclusión de calificaciones cualitativas y cuantitativas individuales; así como actividades de gamificación, es capaz de motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje en el contexto social y educativo de la pandemia COVID-19.

Figura 1. Modelo



Fuente: Elaboración propia

MÉTODO

En este trabajo se desarrolla un estudio cuantitativo vía encuesta dirigida a estudiantes de primer curso universitario.

Participantes

La unidad muestral en esta investigación fueron estudiantes de materias de Economía de primer curso de la Universidad de Málaga. En concreto, el cuestionario se dirigió a alumnado del primer curso académico de grados impartidos en las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, en asignaturas tanto del primer como del segundo cuatrimestre. Todo el alumnado que forma parte del estudio recibió la docencia durante el curso académico 19-20 (segundo cuatrimestre) o 20-21 (primer o segundo cuatrimestre) por lo que pertenece a dos períodos distintos que tuvieron clases a distancia por el confinamiento por COVID-19.

El total de estudiantes matriculados en primer curso en las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho en los cursos 19-20 y 20-21 fue de 3.387 personas con una proporción del 53.9% pertenecientes al estrato de Ciencias Económicas y Empresariales y un 46.1% al estrato de Derecho. Se diseña un tamaño muestral de 450 individuos y, tras el proceso de recogida de la muestra, se obtienen 130 respuestas válidas de estudiantes de Derecho y 171 de Ciencias Económicas y Empresariales por lo que se asume un error muestral del 5.39% para un nivel de confianza del 95% en una muestra total válida de 301 individuos.

Instrumentos

El cuestionario fue desarrollado por los investigadores en base a una revisión de la literatura previa. El instrumento final para la recogida de la información está compuesto de 7 constructos: (EA), (IS), (S), (ENT), (FUP), (RE) y (A). Las variables de medida se adaptaron al contexto de la formación a distancia para incluirlas en el cuestionario. Todos los constructos se midieron con 3 o más variables. Además, se utilizaron variables sociodemográficas para recopilar información sobre los respondientes (por ejemplo, edad, nivel de educación, género, renta del hogar, estado civil y ocupación). Para recoger las respuestas se utilizaron *escalas de Likert* de 7 puntos que iban desde (1) totalmente en desacuerdo a (7) totalmente de acuerdo. Para validar el cuestionario, 10 expertos en el tema de estudio evaluaron la validez de contenido y se lanzó un pre-test a un pequeño grupo de estudiantes. Como consecuencia de la validación, se modificaron 3 preguntas y 6 conceptos ambiguos.

Procedimiento

Dado que en este estudio la unidad muestral a estudiar es el alumnado de primer curso de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y Derecho, la recopilación de información se llevó a cabo a través del cuestionario autoadministrado que fue compartido por el profesorado participante de la investigación durante las clases. Esta técnica se consideró la más apropiada para su uso como método de recolección de datos para este caso. A partir de la cercanía del profesorado con el alumnado, se utilizó un método de muestreo no probabilístico por conveniencia según los criterios de selección de los elementos muestrales.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos y la validación del modelo teórico propuesto el estudio se apoya en el modelado de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales (*PLS-SEM*) y el software *SmartPLS 3.0* (Ringle, Wende, y Becker, 2015). Con ello, se evaluó el modelo estimado para la medición y el ajuste estructural (Hair, Risher, Sarstedt, y Ringle, 2019).

RESULTADOS

Descripción de resultados encontrados

De forma resumida, se presentan los resultados descriptivos de los participantes del estudio en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados descriptivos

Variables	%
Curso	
19-20	28,6%
20-21	71,4%
Facultad	
Derecho	56,1%
Ciencias Económicas y Empresariales	43,9%
Edad	
25 o menos años	92,7%
De 26 a 35 años	4,7%
De 36 a 45 años	2%
De 46 a 55 años	0,6%
56 o más años	0%
Sexo	
Hombre	39,9%
Mujer	60,1%
Nivel de estudios	
Estudios primarios	0%
Estudios secundarios y educación postsecundaria no superior	0%
Educación postsecundaria superior, grados o licenciaturas	97%
Postgrados universitarios	3%

Tabla 1. Resultados descriptivos (continuación)

Variables	%
Estado Civil	
Casado/a	1,3%
Divorciado/a	1,0%
Pareja de hecho	4,0%
Soltero/a	93,7%
Ocupación	
Sin ocupación	0%
Estudiante	92%
Ocupado	6%
Parado	2,0%

La técnica de Partial Least Squares (PLS) tiene como objetivo predecir el comportamiento de las variables dependientes para maximizar su varianza explicada (R^2) (Cepeda-Carrión y Roldán, 2004). Con esta técnica se estima el signo y la significatividad de las diferentes relaciones hipotetizadas entre los constructos del modelo estructural y a evaluar la fiabilidad y validez del modelo de medida (Barroso, Carrión, y Roldán, 2010).

En la tabla 2 se muestran los valores de cada ítem del modelo de medida que expresan la fiabilidad individual, compuesta, la validez convergente y discriminante y el *Average Variance Extracted (AVE)*. Con una carga superior o igual a 0,707 se puede aceptar un indicador como parte de un constructo (Barclay, Higgins, y Thompson, 1995; Hair, Ringle, y Sarstedt, 2011). En este caso, todos los indicadores toman un valor superior.

La fiabilidad de los constructos se evalúa a través de la fiabilidad compuesta (ρ_c), cuyos valores deben ser superiores a 0,7. Al ser estos valores superiores en todos los constructos del modelo se confirma una alta consistencia interna (tabla 2).

Por último, se evalúa la validez convergente y discriminante. Un valor *AVE* superior a 0,50 establece que más del 50% de la varianza de un constructo es explicada por sus indicadores (Hair et al., 2011; Hair, Sarstedt, Hopkins, y Kuppelwieser, 2014). Las varianzas extraídas medias de nuestros constructos superan los valores 0,5 (tabla 2).

Tabla 2. Cargas, *alfa de Cronbach*, fiabilidad del constructo y varianza extraída (*AVE*)

	Loading	<i>Cronbach's Alpha</i>	CR(pc)	<i>AVE</i>
ENT		0,940	0,957	0,847
1.5.1	0,885			
1.5.2	0,942			
1.5.3	0,920			
1.5.4	0,934			
FUP		0,949	0,963	0,868
1.4.1	0,926			
1.4.2	0,921			
1.4.3	0,945			
1.4.4	0,934			
RE		0,919	0,949	0,861
3.1.1	0,939			
3.1.2	0,949			
3.1.3	0,894			
A		0,946	0,965	0,902
1.1.1	0,943			
1.1.2	0,960			
1.1.3	0,946			
IS		0,849	0,909	0,769
1.9.1	0,877			
1.9.2	0,927			
1.9.3	0,824			
S		0,951	0,968	0,911
1.2.1	0,961			
1.2.2	0,942			
1.2.3	0,961			
EA		0,919	0,934	0,638
2.3.1a	0,796			
2.3.1b	0,753			
2.3.1c	0,774			
2.3.1d	0,848			
2.3.1e	0,812			
2.3.1f	0,754			
2.3.1g	0,831			
2.3.1h	0,816			

Fuente: Elaboración propia

Durante el proceso de validación, para analizar la validez discriminante, se emplean tres procedimientos, el criterio de *Fornell-Larcker*, el criterio de las cargas cruzadas y el criterio *Heterotrait Monotrait Ratio (HTMT)*. En el criterio de *Fornell-*

Larcker se comprueba que el *AVE* de cada constructo latente sea mayor que la varianza que dicho constructo comparte con los demás del modelo (Barclay, Higgins, y Thompson, 1995; Hair et al., 2011). Los datos obtenidos confirman que las correlaciones entre los constructos son más bajas que la raíz cuadrada del *AVE* (tabla 3).

Tabla 3. Validez discriminante de los constructos de primer orden

– Criterio <i>Fornell-Larcker's</i>							
	A	ENT	IS	EA	RE	FUP	S
A	0,950						
ENT	0,769	0,920					
IS	0,509	0,519	0,877				
EA	0,600	0,607	0,421	0,799			
RE	0,754	0,750	0,585	0,644	0,928		
FUP	0,545	0,504	0,367	0,494	0,532	0,932	
S	0,837	0,762	0,524	0,573	0,771	0,562	0,954

Fuente: Elaboración propia

En el segundo criterio de cargas cruzadas comprobamos que se cumple que cada indicador carga o se correlaciona más sobre su propio constructo que sobre el resto de las variables latentes del modelo (Hair et al., 2011). Como se muestra en la tabla 4, existe validez discriminante.

Tabla 4. Matriz de cargas cruzadas

	A	ENT	IS	EA	RE	FUP	S
V1.2.1	0,808	0,737	0,519	0,558	0,758	0,545	0,961
V1.1.3	0,946	0,733	0,498	0,593	0,747	0,547	0,812
V1.1.2	0,96	0,737	0,483	0,561	0,71	0,483	0,797
V.3.1.3	0,7	0,723	0,497	0,586	0,894	0,429	0,702
V.3.1.2	0,702	0,683	0,546	0,609	0,949	0,538	0,737
V.3.1.1	0,698	0,681	0,584	0,596	0,939	0,511	0,707
V.2.2.1h	0,549	0,574	0,336	0,816	0,587	0,434	0,549
V.2.2.1g	0,458	0,444	0,279	0,831	0,483	0,375	0,411
V.2.2.1f	0,352	0,352	0,271	0,754	0,381	0,322	0,352
V.2.2.1e	0,43	0,443	0,365	0,812	0,463	0,368	0,401
V.2.2.1d	0,444	0,458	0,338	0,848	0,461	0,353	0,426
V.2.2.1c	0,454	0,454	0,294	0,774	0,503	0,367	0,418
V.2.2.1b	0,438	0,463	0,367	0,753	0,511	0,397	0,457
V.2.2.1a	0,627	0,609	0,4	0,796	0,643	0,486	0,567
V.1.9.3	0,368	0,363	0,824	0,336	0,453	0,364	0,381

Tabla 4. Matriz de cargas cruzadas (continuación)

	<i>A</i>	<i>ENT</i>	<i>IS</i>	<i>EA</i>	<i>RE</i>	<i>FUP</i>	<i>S</i>
V.1.9.2	0,458	0,468	0,927	0,342	0,53	0,331	0,479
V.1.9.1	0,499	0,519	0,877	0,417	0,545	0,279	0,505
V.1.5.4	0,714	0,934	0,488	0,552	0,721	0,431	0,726
V.1.5.3	0,699	0,92	0,451	0,555	0,635	0,377	0,664
V.1.5.2	0,704	0,942	0,466	0,596	0,7	0,443	0,68
V.1.5.1	0,713	0,885	0,503	0,534	0,697	0,595	0,73
V.1.4.4	0,501	0,475	0,353	0,475	0,51	0,934	0,517
V.1.4.3	0,515	0,48	0,367	0,484	0,523	0,945	0,529
V.1.4.2	0,513	0,483	0,333	0,446	0,482	0,921	0,52
V.1.4.1	0,5	0,442	0,315	0,435	0,467	0,926	0,527
V.1.2.3	0,801	0,726	0,525	0,544	0,726	0,556	0,961
V.1.2.2	0,786	0,719	0,454	0,537	0,724	0,507	0,942
V.1.1.1	0,943	0,722	0,468	0,555	0,691	0,521	0,774

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla 5, el criterio *Heterotrait Monotrait Ratio* también confirma la validez discriminante al comprobarse que las correlaciones entre constructos son menores que 1,00 (Richter, Sinkovics, Ringle, y Schlögel, 2016).

Tabla 5. Validez discriminante de los constructos de primer orden (*HTMT*)

	<i>A</i>	<i>ENT</i>	<i>IS</i>	<i>EA</i>	<i>RE</i>	<i>FUP</i>
ENT	0,816					
IS	0,562	0,573				
EA	0,629	0,639	0,464			
RE	0,809	0,806	0,658	0,686		
FUP	0,575	0,531	0,413	0,520	0,569	
S	0,882	0,804	0,577	0,599	0,825	0,591

Fuente: Elaboración propia

Modelo estructural

Tras la valoración del modelo de medida se inicia la valoración del modelo estructural. Para ello se examinan los valores *R*², el test *Stone-Geisser* (*Q*²), y los estadísticos *t* (Tabla 6). El valor *R*² indica la cantidad de varianza del constructo que es explicada por el modelo, debiendo alcanzar valores superiores a 0,1 (Falk y Miller, 1992). Otra medida del poder predictivo es el test *Q*², si el valor es superior a 0, existe relevancia predictiva (Hair et al., 2011).

Tabla 6. Varianza explicada y test de Stone-Geisser

	<i>R Square Q² (=1-SSE/SSO)</i>	
EA	0.348	0.210
S	0.763	0.688

Fuente: Elaboración propia

Por último, se analizaron los coeficientes β o ponderaciones de los coeficientes de regresión estandarizados para verificar cómo las variables predictivas contribuyen a la varianza explicada por las variables endógenas (Hair et al., 2011). Además, con la técnica de los intervalos de confianza se confirman los hallazgos anteriores. Los resultados de este proceso confirman que todas las hipótesis están respaldadas empíricamente, como se puede comprobar en tabla 7.

Tabla 7. Resultados del modelo estructural

	<i>Coefficientes β</i>	<i>Estadísticos t</i>	<i>P-Valores</i>	<i>2.5%</i>	<i>97.5%</i>	<i>Se acepta</i>
A -> S	0,480	6,793	0,000	0,343	0,613	Sí
ENT -> S	0,176	3,029	0,002	0,067	0,295	Sí
IS-> EA	0,168	2,800	0,005	0,054	0,283	Sí
RE -> S	0,229	4,199	0,000	0,123	0,340	Sí
FUP -> S	0,090	2,251	0,024	0,013	0,169	Sí
S -> EA	0,486	8,291	0,000	0,365	0,590	Sí

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a los resultados alcanzados, el modelo queda validado y los resultados confirman que el Entretenimiento (H1), la Facilidad de Uso Percibida (H2), los Resultados Esperados (H3) y la Actitud (H4) influyen en la Satisfacción del alumnado. Además, se ha establecido una relación positiva entre las Interacciones Sociales del alumnado (H5) y la Satisfacción (H6) con esta metodología docente y la Experiencia de Aprendizaje de la materia.

DISCUSIÓN

En este estudio, analizamos si la posible satisfacción provocada en el alumnado puede estar influida por cuatro constructos concretos como son el Entretenimiento, la Facilidad de Uso Percibida, los Resultados Esperados y la Actitud. En un segundo paso, se examina si el uso de esta formación ha contribuido a incrementar la interacción social del alumnado durante este período de pandemia y, finalmente se observa si tanto esa interacción social como el grado de satisfacción han mejorado los sentimientos de los estudiantes en el proceso de estudio y aprendizaje.

En primer lugar, los resultados muestran que la formación a distancia aumenta la sensación de Entretenimiento, se percibe como Fácilmente Usable y como una opción que aporta Utilidad a sus Resultados Esperados provocando una Actitud proactiva hacia el uso de la misma. De esta manera, los resultados indican que la

formación empleada presenta una asociación directa y positiva con la satisfacción de los estudiantes hacia ella, respaldando las hipótesis H1, H2, H3 y H4.

En relación a la primera hipótesis (H1), se evidencia que la implementación de estos recursos digitales en la formación a distancia es considerada como algo ameno, divertido, excitante y gratificante para los estudiantes y que estas sensaciones incrementan la satisfacción general de la formación a distancia, lo que está en línea con estudios previos como Van Kerrebroeck, Brengman, y Willems (2017) realizados en el entorno de la realidad virtual. Asimismo, complementa los hallazgos de Al-hawari y Mouakket (2010) así como los de Rese, Baier, Geyer-Schulz, y Schreiber, (2016) proporcionando nuevas evidencias sobre la aplicación de recursos para mejorar el disfrute en los entornos educativos. En relación a la segunda hipótesis (H2), los resultados muestran que los recursos digitales utilizados han sido fáciles de usar y trabajar, intuitivos, tienen un fácil aprendizaje de uso y que existe una relación positiva y directa con el grado de satisfacción general. De este modo, respaldamos y complementamos el trabajo de Boateng et al. (2016), donde se concluye que la facilidad de uso percibida tiene una relación directa con la actitud que el estudiantado muestra hacia el uso de la formación a distancia; así como con Al-hawari y Mouakket (2010), donde se evidencia que tiene una relación directa únicamente con la retención del alumnado a la hora de estudiar. Nuestros resultados indican que también están directamente relacionados con el grado de satisfacción general. Con respecto al análisis de los Resultados Esperados (H3), las evidencias señalan que la formación es considerada muy valiosa, práctica, proporciona inspiración en la formación y permite tener una visión general de la misma, incrementando el grado de satisfacción. Estos resultados parecen ir en la línea de Rese et al. (2016) así como de Boateng et al. (2016), donde se evidencia que el grado de utilidad percibida es un factor determinante de cara a acoger la formación en línea. En cuanto a la cuarta hipótesis (H4), los resultados indican que la formación en línea resulta estimulante, animada e interesante para la formación de los estudiantes; es decir, que muestran una actitud proactiva de cara al uso de las mismas. Dicha actitud está asociada con la satisfacción general, que muestra que el alumnado está contento con la formación obtenida y considera que los recursos digitales han hecho agradable su formación digital.

En un segundo paso, se pretende probar si ambos constructos —Satisfacción de la formación digital e Interacción social— podrían estar asociados a mejores sentimientos del alumnado con respecto al proceso de estudio-aprendizaje. Encontramos que ambos podrían mejorar los sentimientos de los estudiantes con respecto al estudio. Por tanto, validamos H5 y H6. Complementamos de este modo el estudio de Molinillo et al. (2018) aplicado a las redes sociales de forma sincrónica o asincrónica.

Implicaciones teóricas

A lo largo de este estudio se ha aplicado la escala *AEQ*. Nuestros resultados aplican esta teoría durante un período de mayor estrés y ansiedad como la actual pandemia en el que el estudiantado debe enfrentarse a desafíos de salud mental tales como depresión, problemas mentales y pensamientos suicidas o situaciones familiares complicadas (Oyedotun, 2020). El uso de recursos digitales enfocado hacia el aprendizaje colaborativo podría ayudarlos a reducir estos posibles problemas de salud mental al mejorar sus sentimientos hacia el proceso de estudio aprendizaje.

Nuestros resultados aportan además contribuciones específicas tanto para las teorías de Control-Valor de Pekrun como para la Teoría de Motivación de Herzberg. En el caso de la primera, se pone de manifiesto la importancia de que el estudiantado interactúe y viva en un entorno social que ofrezca apoyo y amenaza simultáneamente como es el del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente estudio se evidencia que ese apoyo social puede conseguirse fomentando la interacción social entre el alumnado a través de la formación a distancia incluso en un período de aislamiento. En relación a la Teoría de la Motivación de Herzberg, donde se estudia la motivación como factor fundamental en el impulso y compromiso de las personas para rendir mejor en el ámbito laboral, nuestro trabajo realiza aportaciones aplicadas al ámbito universitario. Los resultados muestran que los recursos digitales empleados en la formación a distancia han contribuido a incrementar la motivación en el aprendizaje del alumnado en un entorno pre-laboral, así como las habilidades para establecer metas, planificar el trabajo y reflexionar sobre lo que han aprendido (Williams y Svensson, 2020).

Implicaciones prácticas

La formación a distancia ha irrumpido en los últimos tiempos y parece que va a ser ampliamente utilizada en el ámbito universitario. La pandemia ha demostrado que, a pesar de las dificultades, la formación puede tener efectos beneficiosos en los estudiantes. Aunque la formación universitaria presencial no debe ser sustituida, nuestro estudio muestra que el uso de recursos digitales para la formación digital contribuye a mejorar las sensaciones y sentimientos del alumnado. Este estudio aporta evidencias para aquellas universidades que estén pensando en implantar o continuar con modelos a distancia o bimodales (presencial y online). Por tanto, nuestro estudio abre las puertas para aquellas instituciones que estén pensando en ofrecer diversos itinerarios formativos. En base estos resultados, las universidades podrían considerar los beneficios de aplicar estos recursos digitales al diseñar programas de estudio y definir metodologías de enseñanza.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

La pandemia del COVID-19 ha supuesto una experiencia de gran repercusión para la población en general y para la población joven en particular. Por tanto, es pertinente seguir realizando investigaciones adicionales para comprender cómo este período de aislamiento ha afectado en el ámbito universitario y cómo han funcionado las metodologías utilizadas. En el caso de nuestro estudio, sería pertinente comprobar si la mejora de los sentimientos de cara al estudio durante este período ha redundado en un mejor rendimiento académico del alumnado en base a sus calificaciones. Para ello, sería necesario hacer un seguimiento a grupos de control futuros en los que vuelva a emplearse metodologías tradicionales mediante el sistema presencial.

REFERENCIAS

- Aguilera-Hermida, A.P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011.
- Al-hawari, M.A. y Mouakket, S. (2010). The influence of technology acceptance model (TAM) factors on students' e-satisfaction and e-retention within the context of UAE e-learning. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(4), 299–314. doi: 10.1108/17537981011089596
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16–25. doi: 10.5539/hes.v10n3p16
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Espanola de Documentacion Cientifica*, 35, 46–74. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977
- Barclay, D., Higgins, C., y Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285–309.
- Barroso, C., Carrión, G.C., y Roldán, J.L. (2010). Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: studies on SERVQUAL model and employee behavior model. In *Handbook of partial least squares* (pp. 427–447). Springer Berlin Heidelberg.
- Boateng, R., Mbrokroh, A.S., Boateng, L., Senyo, P.K., y Ansong, E. (2016). Determinants of e-learning adoption among students of developing countries. *International Journal of Information and Learning Technology*, 33(4), 248–262.
- Cepeda-Carrión, G. y Roldán, J.L. (2004). *Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas*. En Conocimiento y Competitividad: Congreso ACEDE, Murcia.
- Dias-Trindade, S. y Gomes, A. (2020). Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency. *Icono14*, 18(2), 162–187.
- Falk, R.F. y Miller, N.B. (1992). *A primer for soft modeling*. University of Akron Press.
- Ferri, F., Grifoni, P., y Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(86), 1–18.
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 432–442.

Flores, M.A. y Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516.

Hair, J.F., Ringle, C.M., y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.

Hair, J.F., Risher, J.J., Sarstedt, M., y Ringle, C.M. (2019). *When to use and how to report the results of PLS-SEM*. European business review.

Hair, J.F., Sarstedt, M., Hopkins, L., y Kuppelwieser, V.G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 26(2), 106-121.

Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B. (1959). *The motivation to work (2nd ed.)*. New York: John Wiley.

Huang, T.C., Chen, C.C., y Chou, Y.W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers and Education*, 96, 72–82.

Kwon, K., Liu, Y.H., y Johnson, L.P. (2014). Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: Comparison between good vs. poor collaborators. *Computers and Education*, 78, 185–200.

Lassoued, Z., Alhendawi, M., y Bashitialshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(232), 1–13.

Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R., y Vallespín-Arán, M. (2018). Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Computers and Education*, 123(May), 41–52.

Oyedotun, T.D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 100029.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Perusso, A. y Baaken, T. (2020). Assessing the authenticity of cases, internships and problem-based learning as managerial learning experiences: Concepts, methods and lessons for practice. *International Journal of Management Education*, 18(3), 100425.

Rese, A., Baier, D., Geyer-Schulz, A., y Schreiber, S. (2016). How augmented reality apps are accepted by consumers: A comparative analysis using scales and opinions. *Technological Forecasting & Social Change*, 124, 306–319.

Richter, N.F., Sinkovics, R.R., Ringle, C.M., y Schlägel, C. (2016). A critical look at the use of SEM in international business research. *International Marketing Review*, 33(3), 376-404.

Ringle, C.M., Wende, S., y Becker, J.M. (2015). *SmartPLS 3*. Boenningstedt: SmartPLS GmbH.

Scherer, R., Siddiq, F., y Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers and Education*, 128(0317), 13–35.

Schindler, L.A. y Burkholder, G.J. (2014). Instructional Design and Facilitation Approaches that Promote Critical Thinking in Asynchronous Online Discussions: A Review of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 4(4), 11.

Singh, V. y Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306.

Subhash, S. y Cudney, E.A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87(May), 192–206.

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, 103698.

Van Kerrebroeck, H., Brengman, M., y Willems, K. (2017). Escaping the crowd: An experimental study on the impact of a Virtual Reality experience in a shopping mall. *Computers in Human Behavior*, 77, 437–450.

Weinberger, Y. y Shonfeld, M. (2020). Students' willingness to practice collaborative learning. *Teaching Education*, 31(2), 127–143.

Xie, B., Charness, N., Fingerman, K., Kaye, J., Kim, M.T., y Khurshid, A. (2020). When Going Digital Becomes a Necessity: Ensuring Older Adults' Needs for Information, Services, and Social Inclusion During COVID-19. *Journal of Aging and Social Policy*, 32(4–5), 460–470.

CAPÍTULO 37

LAS IMPLICACIONES DE LA COVID-19 EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

ENRIQUETA CAMACHO PEÑALOSA Y MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ CUETO

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Al inicio del segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020, la Covid-19 irrumpió repentinamente en la vida universitaria. El aislamiento social obligatorio, decretado por el Gobierno tras el establecimiento del estado de alarma sanitaria, provocó el cierre temporal del campus universitario. Dado el cambio tan repentino como inesperado, en la práctica totalidad de las instituciones educativas solo se pudo virtualizar la docencia presencial.

El éxito, en mayor o menor medida, de esta migración, también denominada enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020; Pardo y Cobo, 2020), fue gracias al esfuerzo de los dos principales agentes del sistema educativo: profesorado-estudiantado, aunque bien es cierto que no hubiera sido posible sin el apoyo de las instituciones.

Para el nuevo curso académico 2020-2021, y dado que el estado de alarma seguía vigente, la mayoría de las instituciones universitarias propusieron dos tipos de modalidad docente: El sistema bimodal (combinación de clases presenciales y clases online) aplicable cuando las condiciones sanitarias lo permitiesen, siendo el centro educativo el que determinara el aforo de las aulas en las sesiones presenciales y la asignación de estas; y la modalidad totalmente online.

El curso se inició con el sistema bimodal, obligándonos, tras los rebrotes del virus, a cambiar a la modalidad online a las pocas semanas. Esta situación se mantuvo hasta la segunda mitad del segundo cuatrimestre en la que volvimos al sistema bimodal.

Es evidente que la pandemia ha cambiado todos los aspectos de nuestra vida, y por ende el desarrollo del sistema educativo universitario. Podemos afirmar, después de lo vivido como parte integrante y comprometida del proceso educativo, que en la enseñanza superior ha habido un antes y probablemente habrá un después de la Covid-19.

Como bien afirma Masoero (2020), es imprescindible conocer cómo se ha desarrollado la docencia en estos meses tan atípicos para realizar un correcto diseño de la docencia post pandémica. Previsiblemente cambiaremos la docencia presencial tal y como se desarrollaba antes de la pandemia, por lo que parece recomendable

conocer la experiencia vivida por los dos agentes fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje.

Casi finalizado el curso y cumplido un año de la declaración del estado de alarma, hemos querido dar voz al alumnado para conocer el impacto psicológico provocado por la pérdida del entorno universitario, así como su percepción sobre determinados aspectos de la enseñanza-aprendizaje digital experimentado durante este periodo pandémico. Los datos obtenidos en esta investigación nos ayudarán a realizar una programación docente más adecuada para cualquier escenario en el que se desarrolle la enseñanza post pandémica.

METODOLOGÍA

En esta investigación se ha aplicado una metodología cuantitativa con diseño experimental y tipo de estudio descriptivo-correlacional.

Los participantes son estudiantes de 2º, 3º y 4º curso y de los Grados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía y doble Grado en Economía y Derecho de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla; y estudiantes del Máster Universitario en Consultoría Económica y Análisis Aplicado. No se ha considerado al alumnado que ha iniciado este año su periplo universitario al no haber podido experimentar la docencia universitaria 100% presencial.

Se ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado exprofeso que ha sido testado y validado con un grupo de estudiantes de 2º curso del doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho. El cuestionario, de carácter anónimo, ha sido elaborado con la herramienta virtual Google Forms.

De los 933 estudiantes que componen la población en estudio, respondieron voluntariamente 272, una muestra representativa, pues sus porcentajes vienen a corresponderse con las proporciones en género, curso y titulación del Centro. El cuestionario, encabezado con la descripción de la finalidad del estudio y una invitación a rellenarlo con detenimiento y responsabilidad, combina varios tipos de preguntas.

Consta de veintitrés ítems, con tres preguntas cerradas sobre titulación, edad y género que permitirán realizar cortes transversales. Las siete siguientes se presentan como respuestas múltiples cerradas y recogen sentimientos personales sobre su situación actual como universitario. Le siguen tres preguntas, referidas a equipamiento informático, conectividad y condiciones de su entorno para el aprendizaje en línea, con tres niveles de respuestas para el primero y cinco niveles de respuestas para los dos últimos. El resto del listado de ítems versan sobre clases presenciales, virtuales síncronas/asíncronas y determinadas actuaciones del profesorado, y se cumplimentarán usando la escala Likert con cinco categorías de

respuestas. Ninguna de ellas vinculada a una determinada asignatura ni a un docente en particular. El cuestionario finaliza con un ítem de respuesta abierta donde los participantes hacen comentarios u observaciones. El tiempo estimado para completar el cuestionario es de diez minutos, permitiendo una reevaluación de las respuestas a medida que se va cumplimentando.

El cuestionario fue enviado a los participantes a través de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla a mediados del segundo cuatrimestre y ha permanecido a su disposición durante tres semanas.

Con el paquete informático SPSS, versión 26, se ha realizado un análisis descriptivo de cada uno de los ítems de respuesta, además de determinar las correlaciones existentes.

Por otro lado, con respecto a la pregunta abierta todas las sugerencias u observaciones recibidas se han agrupado por temáticas tratadas.

Al trabajar con estudiantes de 2º, 3º y 4º estamos considerando tres tipos de alumnado. Los de segundo curso prácticamente han recibido toda su docencia de forma virtual desde que se activó el estado de alarma. Los de tercero han recibido enseñanza presencial durante un curso, por lo que han experimentado durante un año la convivencia universitaria; los de cuarto con una mayor presencialidad y relaciones ya consolidadas entre compañeros, y los del máster con la totalidad de la enseñanza en modo presencial. Por tanto, es de esperar que sus percepciones, vivencias y lecturas de la realidad varíen en cada caso. Por otra parte, la titulación de Administración y Dirección de Empresas tiene un carácter más práctico y cuantitativo, mientras que la titulación de Economía, aunque también de carácter cuantitativo, lo tiene en menor medida, y sus enseñanzas son más teóricas. Junto a ello, el género puede afectar, como lo hace en casi todos los aspectos de la vida, a sus respuestas. En base a lo anterior planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: Los sentimientos psicológicos predominantes son distintos según curso, titulación y género.

H2: El alumnado de los cursos superiores tiene menor grado de satisfacción con las clases virtuales, existiendo diferencias significativas por género.

H3: La opinión sobre las asignaturas cuantitativas está condicionada por titulación y género.

H4: La percepción del alumnado sobre las actitudes docentes son independientes del curso, titulación y género.

Una vez que se haya completado el análisis descriptivo-correlacional, todas estas hipótesis serán testadas con los correspondientes estadísticos. Para finalizar el estudio, haremos un análisis cualitativo de la pregunta abierta, último ítem del cuestionario, y, de todo ello, extraeremos las oportunas conclusiones y recomendaciones.

RESULTADOS

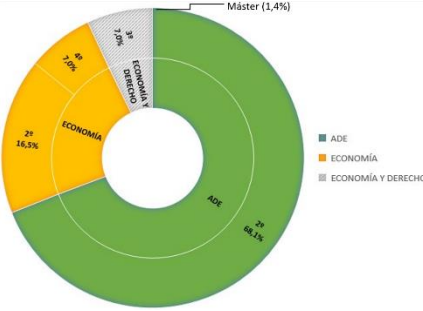
De los 272 cuestionarios recibidos, el 66,9% corresponde al colectivo femenino y el 33,1% al masculino, siendo la edad media de 21,2 años, con un rango entre 19 y 40 años. En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de la edad.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la edad del alumnado por curso

	Segundo	Tercero	Cuarto	Máster
<i>Media</i>	21.04	20.8	22.31	28.25
<i>Desv. típica</i>	2.94	0.85	1.67	6.75
<i>Rango</i>	21	3	5	15
<i>Moda</i>	19	21	21	

Con respecto a titulación y curso, la distribución porcentual se muestra en la figura 1.

Gráfica 1. Distribución porcentual por titulación y curso



Para los ítems que hacen alusión a su estado físico y emocional, hay que reseñar que no existe correlación superior al 50% entre las respuestas a los mismos. En la figura 2 se exponen los porcentajes obtenidos.

Gráfica 2. Situación personal y emocional del alumnado (%)



Como se observa en el gráfico, más de la mitad de los encuestados manifiesta tener ansiedad, estrés, aburrimiento, tristeza y echa de menos la vida universitaria, alcanzando al 63,4% el estrés y al 65,9% el aburrimiento. Un dato para destacar es el hecho de que prácticamente un 40% confiesa que las redes sociales no le inhiben del sentimiento de soledad.

Los sentimientos de ansiedad, estrés, anhelo de la vida universitaria y desmotivación muestran diferencias significativas entre género, presentando las mujeres porcentajes significativamente superiores a los de los hombres, con un nivel de significación inferior al 5% los dos primeros y al 10% los dos últimos. Sin embargo, no existen diferencias significativas ni entre las titulaciones ni entre los cursos.

Con respecto a equipamientos técnicos, existe una correlación del 51,5%, significativa al nivel del 1%, entre “Para el seguimiento de las clases online dispongo de equipamientos tecnológicos” y “Disponer de una conectividad”. Los resultados muestran que el 1,8% manifiesta tener recursos poco apropiados y el 5,5% no dispone de buena conectividad. Además, solo el 67,3% considera que su entorno familiar es favorable para el aprendizaje online, no existiendo diferencia en este ítem entre género. Sin embargo, aun disponiendo los hombres de mayor “equipamiento tecnológico”, la “Disposición de una conectividad” es significativamente superior en las mujeres.

En lo que se refiere a las cuestiones relativas a la docencia, existe una correlación del 58,5%, significativa al nivel del 1%, entre “En las clases presenciales te implicas más” y “En las clases virtuales pierdo a menudo la concentración”. Respecto a los resultados del ítem “Prefiero las clases presenciales a las clases en modalidad virtual”, el 58,6% manifiesta que solo para asignaturas cuantitativas frente a un 41,4% que declara su preferencia por la enseñanza presencial para todas las asignaturas, no existiendo diferencias significativas ni por género, titulación o curso.

Para el resto de los ítems que hacen referencia a la percepción del alumnado sobre determinados aspectos de la enseñanza-aprendizaje, se ha considerado una escala Likert de cinco categorías (Totalmente en desacuerdo-Totalmente de acuerdo). En la Tabla 2 se muestran los porcentajes obtenidos.

Tabla 2. Percepción del alumnado sobre determinados aspectos de la enseñanza-aprendizaje

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Es fundamental que el profesorado considere la situación física y emocional del alumnado	1,1%	0,0%	5,1%	12,9%	80,9%
En las clases presenciales te implicas más	6,6%	7,0%	18,4%	26,5%	41,5%
En las clases virtuales pierdo a menudo la concentración	5,1%	8,5%	19,9%	23,5%	42,0%
Para un buen seguimiento de las clases online es importante que el profesorado interactúe con el alumnado	0,7%	2,9%	12,9%	27,6%	55,9%
En las asignaturas cuantitativas las clases síncronas son muy importantes	2,2%	5,1%	20,2%	29,4%	43,1%
En las asignaturas cuantitativas prefiero una combinación de clases síncronas/asíncronas	15,1%	16,9%	33,1%	19,5%	15,1%
En la docencia virtual es importante que el profesorado sea flexible con las tutorías	0,7%	4,0%	17,3%	30,2%	47,8%

El 93,8% del alumnado está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que “Es fundamental que el profesorado considere su situación física y emocional”. Un 83,5% afirma que “Para un buen seguimiento de las clases online es importante que el profesorado interactúe con el alumnado”, y un 78,0% está de acuerdo o totalmente de acuerdo que “En la docencia virtual es importante que el profesorado sea flexible con las tutorías”.

Detectamos diferencias significativas por género en los ítems referidos a las actitudes de los docentes: “En la docencia virtual es importante que el profesorado sea flexible con las tutorías” y “Es fundamental que el profesorado considere la situación física y emocional del alumnado”. En ambos casos la mujer se encuentra significativamente más de acuerdo con estas afirmaciones que el hombre.

De igual forma, la titulación y el curso afectan significativamente al ítem “Para un buen seguimiento de las clases online es importante que el profesorado interactúe con

el alumnado”, en la que se muestra significativamente más de acuerdo el alumnado de segundo.

La titulación afecta también significativamente al ítem “En las asignaturas cuantitativas prefiero una combinación de clases síncronas/asíncronas”, siendo más significativo para el estudiantado de ADE. Para este ítem, sin embargo, no existen diferencias significativas entre cursos.

El 65,5% manifiesta que pierde con frecuencia la concentración en las clases online, y el 68,0% declara una mayor implicación en las clases presenciales, revelando para este último ítem, diferencias significativas entre cursos, con un mayor acuerdo los de segundo año.

Con el último ítem, “Cuando volvamos a la normalidad, una propuesta interesante sería que el último curso del Grado sea totalmente online”, hemos querido testar la opinión del alumnado con respecto a las voces que propugnan una mayor virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la era post-covid.

Los porcentajes que se muestran en la tabla 3, indican que solo el 28,3% de los participantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en una docencia 100% online en el último curso académico.

Tabla 3. Valoración del alumnado a la propuesta de virtualidad para el último curso académico

	Hombre	Mujer	Todos
Totalmente en desacuerdo	53,2%	35,3%	40,4%
En desacuerdo	8,5%	14,3%	12,6%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,6%	21,9%	18,7%
De acuerdo	10,6%	8,4%	9,0%
Totalmente de acuerdo	17,1%	20,1%	19,3%

Sin embargo, ese porcentaje es mayor para cursos superiores (ver Tabla 4).

Tabla 4. Valoración del alumnado por curso a la propuesta de virtualidad para el último año académico

	Segundo	Tercero	Cuarto	Máster
Totalmente en desacuerdo	40,3%	47,4%	36,9%	25,0%
En desacuerdo	12,9%	10,5%	15,8%	0,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20,9%	15,8%	5,2%	25,0%
De acuerdo	6,5%	10,5%	26,3%	0,0%
Totalmente de acuerdo	19,4%	15,8%	15,8%	50,0%

Realizados los contrastes correspondientes, no se observan diferencias significativas por género, titulación o curso.

Con respecto a la pregunta abierta del cuestionario, ha sido contestada por el 24,3% del alumnado, y para su análisis agrupamos las respuestas según las temáticas tratadas.

Insatisfacción con la enseñanza bimodal

El 44,3% del alumnado manifiesta su disconformidad con respecto a la enseñanza bimodal propuesta por la universidad de Sevilla. Las razones que alegan son fundamentalmente con respecto a problemas técnicos y a la falta de atención del docente al alumnado virtual.

“Para mí la semipresencialidad solo trae problemas: las cámaras, algunos profesores se olvidan del chat online, los micrófonos de la universidad son malos”.

“Que el profesor que está dando la clase presencial preste atención al subgrupo que está en la clase online, la mayoría de los profesores nos ignoran por completo”.

“O todo online o todo presencial y como no se puede todo presencial es una absurdez la semipresencialidad”.

El 13,1% manifiesta que el profesorado, en general, tiene poca formación en este tipo de docencia, de hecho, algunos expresan que los docentes se limitan a leer los apuntes. No obstante, una de las cuestiones que solicitan es la grabación de las clases online y proponen mantenerla en la vuelta a la normalidad.

“Las clases online deberían ser grabadas para poder consultarlas y las clases más teóricas deberían ser más didácticas sean online o presencial ya que si se basan en leer todo el rato apuntes no sirve de nada la clase”.

“Esta situación debería servir para dar la oportunidad a nuevas formas de enseñanza como grabar las clases (...), ha supuesto una nueva oportunidad para nosotros que tanto personalmente, como muchos compañeros que conozco hemos aprovechado al máximo”.

Efectos colaterales

Se sienten muy afectados psicológicamente porque la sociedad, según expresan, los han catalogado como “transmisores” de la Covid-19 y agradecen la empatía que han mostrado algunos docentes.

“La situación es psicológicamente insostenible. Por lo que conozco de mi entorno universitario, no podemos más. Los jóvenes estamos injustamente criminalizados, se habla de nosotros como los principales “contagadores” por culpa de un pequeño número de jóvenes irresponsables que salen de fiesta. La mayoría llevamos respetando las restricciones desde el inicio de la pandemia”.

“La constante acusación a los jóvenes lleva a un desgaste emocional increíble. Por no hablar de las proyecciones de futuro nulas. No le veo el final a la pandemia, y el futuro por el que llevo formándome toda la vida, lo veo casi imposible. Dicho esto,

gracias por llevar a cabo este proyecto y preocuparse por la situación psicológica de los jóvenes”.

“Muchísimas gracias por realizar esta encuesta, ha sido de las pocas profesoras que he tenido en lo que llevamos de pandemia que se ha preocupado por nuestra salud física y mental”.

Creemos que el siguiente comentario refleja muy bien el escenario actual: “Desde que vivimos esta situación existe una lucha constante entre alumnado y profesorado que no favorece en nada a una enseñanza estable y que nos ayude en un futuro, y comprendo que estos sentimientos de fatiga y ansiedad creada por la pandemia no solo nos afecta al alumnado, pero somos a los que más consecuencias negativas les están afectando. Gracias por preocuparse por nosotros y espero que esta situación termine pronto”.

El alumnado también manifiesta su decepción en cuanto al proceso de evaluación. El 11,5% muestra preocupación por los exámenes, mayoritariamente denuncian un incremento de su complejidad en la modalidad online.

“Porque sean los exámenes online y algunos profesores piensen que nos vamos a copiar, no es motivo para poner exámenes imposibles para el alumnado ya sea por el tiempo reducido o por la dificultad”.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En un intento de volver a la nueva normalidad en el curso 2020/2021, la Universidad de Sevilla, al igual que otras instituciones universitarias españolas, apostó por iniciarlo con el sistema bimodal. La llegada de nuevos brotes de contagio obligó a las pocas semanas el cambio a la modalidad 100% online, manteniéndose hasta la mitad del segundo cuatrimestre que se volvió de nuevo al sistema bimodal. Con este vaivén de modalidades docentes, el curso académico puede calificarse, como mínimo, de insólito.

El desgaste físico y emocional del alumnado que está provocando esta situación de alarma sanitaria, queda demostrado por el alto porcentaje que afirma tener ansiedad, estrés, desmotivación, etc. Siendo el colectivo femenino el más afectado, aunque no existen diferencias significativas ni en cursos ni en titulaciones. Por tanto, para el próximo año académico será muy recomendable poner en valor su situación anímica, tomar decisiones de la forma correcta y en consecuencia articular alternativas realizables.

Uno de los retos que tienen por delante las instituciones es la erradicación de la brecha digital ya que, como se ha evidenciado en este estudio, no todos los dicentes gozan de recursos tecnológicos y conectividad apropiados. Mientras exista brecha digital, no podremos aprovechar toda la potencialidad que nos brindan las TIC.

En esta investigación, hemos querido además dar voz al estudiantado sobre el binomio clases presenciales-clases virtuales. A este respecto, el 58,6% manifiesta preferencia por la enseñanza presencial solo para asignaturas cuantitativas y el 41,4% para todas las asignaturas, no existiendo diferencias significativas ni por género, titulación o curso.

Un 83,5% afirma que “Para un buen seguimiento de las clases online es importante que el profesorado interactúe con el alumnado”, detectándose diferencias significativas para la titulación y el curso. En este caso, se muestra significativamente más de acuerdo el alumnado de segundo curso y de la titulación de ADE.

Debemos tener presente, para la docencia virtual, que el 65,5% manifiesta que pierde con frecuencia la concentración en las clases online. El 68,0% declara una mayor implicación en las clases presenciales, revelando para este último ítem, diferencias significativas entre cursos, con un mayor acuerdo los de segundo año. En base a lo anterior, en ambos casos es fundamental conseguir la mayor relación interactiva posible.

Por otro lado, la titulación afecta significativamente al ítem “En las asignaturas cuantitativas prefiero una combinación de clases síncronas/asíncronas”, siendo más significativo para el estudiantado de ADE, y no existen diferencias significativas entre cursos.

En relación con las actitudes del profesorado, el 93,8% del alumnado está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que “Es fundamental que se considere su situación física y emocional”, y el 78,0% opina que “En la docencia virtual es importante que el profesorado sea flexible con las tutorías”. Para ambos ítems, se han detectado diferencias significativas por género a favor del colectivo femenino.

Al contrario de lo que se pensaba previamente a esta investigación, no existen diferencias significativas entre el alumnado de 3º, 4º y Máster en las respuestas a los distintos ítems que hacen referencia a la docencia.

Por otro lado, y con toda la intencionalidad, no se ha incluido en el cuestionario ninguna pregunta para la valoración del sistema bimodal, pero atendiendo a los comentarios realizados en la pregunta abierta, es evidente que el alumnado no lo ha considerado como una buena opción. Nosotras como docentes también así lo creemos. Se ha llegado a una situación tan absurda como el hecho de impartir la docencia presencial al 2% del alumnado estando el 98% restante asistiendo online. Ello puede suceder, entre otras muchas razones, por la falta de planificación y diseño de propuestas pedagógicas para los distintos escenarios de enseñanza, de vital importancia como lo evidencia el estudio realizado por Soto et al. (2021). De nuevo, en este curso, hemos intentado paliar la ausencia de clases presenciales extrapolando a la virtualidad lo mismo que se hacía en la presencialidad.

Este sistema, en el que no ha convivido la presencialidad con la virtualidad sino más bien se han enfrentado, está muy lejos de ser considerado modalidad b-learning, ya que tal y como la caracteriza Cabero y Marín (2018) a las ventajas de la presencialidad se le incorporan las de la virtualidad, y a la ruptura del espacio y el tiempo, se le incorpora la concreción de estos.

Sin embargo, hemos obtenido algunos beneficios propios del b-learning como apuntan Güzer y Caner (2014), hemos aprendido a exprimir la potencialidad de las TIC, a aplicar un nuevo modelo de tutorías e incluso hemos conseguido una mayor interacción con el alumnado. Lamentablemente hemos tenido que vivir una situación de esta magnitud para percatarnos que las tecnologías estaban ahí desde hace tiempo para ayudarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2021).

Con el último ítem, “Cuando volvamos a la normalidad una propuesta interesante sería que el último curso del Grado sea totalmente online”, hemos querido testar la opinión del alumnado con respecto a las voces que propugnan una mayor virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la era post-covid. El bajo porcentaje, 28,3%, de participantes que están de acuerdo certifica la escasa valoración positiva de la propuesta. Esta valoración coincide con otros estudios como es el caso de Álvarez y Fernández (2020), en el que el estudiantado del Grado de Magisterio no se pronuncia ni a favor ni en contra de la enseñanza online para todo el plan de estudios, aunque sí para alguna asignatura puntual.

Para los cursos venideros, alcanzada o no la normalidad, nos queda un camino largo y duro en el que deberemos enfrentarnos a grandes desafíos. Urge repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de lo que hemos aprendido con el uso intensivo de la tecnología, prestando especial atención a la equidad y la inclusión (UNESCO IESALC, 2020).

Parafraseando a Pardo y Cobo (2020), la universidad debe ofrecer la ruta post pandémica hacia nuevas y mejores certidumbres, en un entorno híbrido que haga banal e invisible la diferencia entre aprendizaje virtual y el presencial.

REFERENCIAS

Álvarez, J.F. y Fernández, J. (2020). Aprendizaje online versus presencial. Percepciones del alumnado del grado de Magisterio en Educación Infantil. En R. Roig-Vila (Ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 5-12). Ediciones Octaedro. Barcelona.

Cabero, J. y Marín, V. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 57-74. doi: 10.5944/ried.21.1.18719.

García, Á.P. (2021). La enseñanza online post pandemia: nuevos retos. *Holos*, 37(2), 1-13.

Güzer, B. y Caner, H. (2014). The Past, Present and Future of Blended Learning: An in Depth Analysis of Literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Masoero, H. (2020). *La reconversión del estudiante universitario*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/opinion/2020/08/05/la-reconversion-del-estudiante-universitario>.

Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona.

Soto, E., Maldonado, G., Márquez, A., y Peña, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65). doi: 10.6018/red.450621

UNESCO IESALC. (2020). *Covid-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después*. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

CAPÍTULO 38

IDEOLOGÍA, CULTURA DE MASAS Y EDUCACIÓN: ENSEÑAR CONCEPTOS IDEOLÓGICOS MEDIANTE LAS SERIES DE TELEVISIÓN

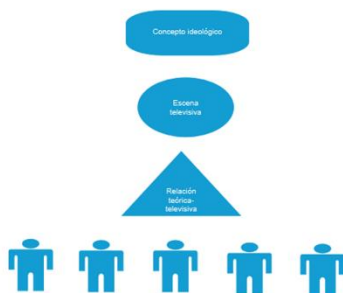
MAYTE DONSTRUP
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Las series de televisión se han convertido en una herramienta popular en las aulas de enseñanza. Debido a la popularidad de las series televisivas, profesores de diversas áreas de conocimiento han encontrado en sus narrativas una forma eficaz de explicar la teoría a sus alumnos. De hecho, podemos encontrarnos estudios que han demostrado la eficiencia de la enseñanza a través de la ficción en ramas del conocimiento tan diversas como matemáticas (Beltrán-Pellicer, Medina, y Quero, 2018; Arney, 2015), química (Cole 1995; Mittelstaedt y Wiepcke, 2016; Elmer-Rico, 2019; Dietrich et al., 2021), feminismo (Guy, 2007; Donstrup, 2020) y, el área más popular, la adquisición de competencias idiomáticas (Hui Yang y Fleming, 2013; Frumuselu, De Maeyer, Donche, y Gutiérrez, 2015; Liu, Han, Jiang, y Su, 2018; Pujadas y Muñoz, 2019).

Este capítulo se engloba en los estudios anteriormente mencionados con el objetivo de conocer las posibilidades de la ficción televisiva en la impartición de materias relacionadas con las ideologías políticas. Con este fin, se ha desarrollado una serie de pasos a seguir en el momento de las clases magistrales, así como se ha testado la materia por medio de una práctica realizada en el transcurso de la asignatura. En particular, la materia objeto de análisis se focalizaba en realizar un repaso por la ficción televisiva y sus elementos ideológicos. En concreto, en el periodo en el que se realizó la tarea los alumnos estaban aprendiendo sobre el nacionalismo en las series de televisión.

Figura 1. Enseñanza de conceptos



MÉTODO

En este apartado se desarrollará el método de trabajo con el alumnado, así como se expondrán los puntos clave en el desarrollo de la técnica. Para el desarrollo de la investigación se han consultado, principalmente, los textos de Laurent, Szilas, Lourdeaux, y Bouchardon (2016), Bruner (1987), Cobern (1996), Dyson (1997), Eisenhart, Finkel, y Marion (1996), Lucas (1983) y van Evra (1998).

Antes de comenzar con la herramienta, se explicará, de forma somera por razones de espacio, las principales ventajas de explicar los conceptos teóricos por medio de narrativas. En palabras de Laurent, Szilas, Lourdeaux, y Bouchardon (2016), las claves del éxito se encuentran relacionadas con la contextualización, la memorización y la facilitación del compromiso emocional. Lo anterior ocurre porque una historia que capte el interés obliga al receptor a contextualizar la historia para poder entenderla, memorizarla para comprender el desarrollo y, la suma de ambas, hace que el espectador/lector se implique con los personajes, porque después de todo el proceso ya no le son desconocidos. Gracias al interés que captan las narraciones los estudiantes a menudo se involucran en la línea de la historia de la serie o película, tanto intelectual como emocionalmente, y por lo tanto son más capaces de identificar los vínculos entre los detalles de la historia y los conceptos teóricos del curso (Champoux, 1999; Michaelsen y Schultheiss, 1987; Vande Berg y Trujillo, 1989). Es más, según Bruner (1987), nuestra memoria es narrativa, y una narración tiene la capacidad de aislar y destacar los puntos fuertes de la historia, los momentos clave. Es en este punto donde adquiere fuerza el papel del profesor: saber aislar los momentos clave de la narrativa donde sean claramente visibles los conceptos teóricos y exponerlos al alumnado para que reflexione sobre el visionado. Como parte del aprendizaje, los momentos narrativos clave permiten al alumno considerar posibles alternativas y aportar reflexividad teórica sobre lo visionado (Laurent, Szilas, Lourdeaux, y Bouchardon, 2016).

De este modo, en conjunto, las narrativas televisivas son útiles para el aprendizaje por, al menos, tres razones. La primera, porque los conceptos complejos

se resuelven y asimilan de una forma más eficaz si incorporamos un componente emocional (Anderson, 1996). En segundo lugar, porque la integración de imágenes a la explicación consigue captar una mayor atención (Apsell, 1992). Además, en nuestro caso, las narrativas televisivas incorporan a las imágenes diferentes contextos y prismas, consiguiendo que los espectadores adquieran un aprendizaje episódico donde pueden comparar los distintos puntos de vista representados en la serie. Por último, la televisión es un medio accesible para la mayoría de los ciudadanos, lo que significa que se ofrecen oportunidades de aprendizaje a grandes audiencias de forma frecuente. En esta línea, y siguiendo a Hunt (2001), se expone a continuación los principales axiomas que se deben conservar para insertar adecuadamente las series de televisión a las aulas:

Utilizar ejemplos con los que el profesor se encuentre familiarizado. Es esencial que en la preparación de las clases magistrales las preguntas o ejercicios se encuentren relacionados con alguna serie que sea conocida para el profesor. Por ejemplo, aunque *Riverdale* (The CW: 2017-) sea muy popular entre los jóvenes, si usted no sigue su historia no podrá sacar ejemplos significativos.

Ilustrar los conceptos teóricos con series de televisión populares entre los alumnos. En este punto hay que encontrar un equilibrio entre los gustos del profesor y del alumnado, siempre equilibrando la balanza a favor de los últimos. En esta línea, si se utilizan ejemplos que no les resulten atractivos no captarán su atención.

En caso de duda, confíe en las comedias. Dicho género es muy familiar y con una mayor probabilidad han sido visionados en alguna ocasión, o les son conocidas por amistades. En esta categoría podemos incluir *The Simpsons* (Fx, 1987-), *Friends* (NBC: 1994-2004), *The Fresh Prince of Bel-Air* (NBC: 1990-1996) o *Black-ish* (ABC: 2014-).

Caso de estudio

En este trabajo se van a presentar los resultados de un ejercicio práctico realizado con alumnos de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Con el fin de guardar el anonimato de los alumnos, los datos van a ser presentados globalmente y no se citarán textualmente sus prácticas. La asignatura en la que fue realizada la actividad se encuentra en el proyecto formativo del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Sevilla, denominada Comunicación comercial y cultura de masas, impartida en el tercer año de grado. En este caso en específico la materia se focalizaba en realizar un repaso por la ficción televisiva y sus elementos ideológicos. En concreto, en el periodo en el que se realizó la tarea los alumnos estaban aprendiendo sobre el nacionalismo en las series de televisión.

Aplicación práctica

Con el fin de explicar los conceptos ideológicos mediante las narrativas televisivas, se deben explicar en primer lugar los conceptos teóricos que les servirá posteriormente los alumnos para la ilustración de la materia. En nuestro caso, como ya hemos adelantado, centramos la teoría en la ideología del nacionalismo, la cual explicaremos brevemente a continuación.

Señala Finlayson (1988) que la nación ocupa un estatus singular en la política moderna. La nación define el terreno geográfico sobre el que se asienta los Estados-nación, pero igual de importante, determina el área simbólica sobre el que se extiende la ideología política. En palabras del autor, el discurso de la identidad nacional puede ser conceptualizada como una matriz, un escenario en el que un pueblo que se considera a sí mismo un pueblo nacional construye y lleva a cabo proyectos políticos. A modo de ilustración, los conceptos políticos como libertad, igualdad y fraternidad se utilizan en referencia a conjuntos particulares de personas (Francia) y, su significado está relacionado con las construcciones discursivas de esas personas (franceses). En ese sentido, los tres mismos conceptos anteriormente mencionados no tienen una similar carga ideológica en Francia y en España, siendo países geográficamente cercanos. De esta forma, dentro del discurso de la identidad nacional se sedimenta un cierto sentido común que puede ser reactivado dentro del discurso ideológico político. Con dicha reactivación, el significado de la identidad nacional se puede transformar parcialmente y articularse con proyectos ideológicos específicos. Como afirma Stuart Hall,

Common sense, however natural it appears, always has a structure, a set of histories which are traces of the past as well as intimations of a future philosophy ... common sense is, as Gramsci says, "not without its consequences" since "it holds together a specific social group, it influences moral conduct and the direction of will (1988, p. 8).

Grosso modo, el nacionalismo implica un principio de identidad basado en vínculos impersonales, lazos remotos o lazos vicarios, todos ellos mediados por un conjunto de símbolos comunes integrados en un determinado patrón de comunicación (Haas, 1986). En resumen, el nacionalismo implica un proyecto político que apela al patriotismo de los ciudadanos y defiende unos valores simbólicos comunes que unen a las personas integrantes de la nación. Todo lo anterior implica una serie de valores comunes, denominados ideologemas, que unen al nacionalismo como ideología política (Figura 2):

Figura 2. Nacionalismo



Una vez desarrollados los conceptos teóricos, y antes de comenzar con la práctica, estos se ejemplifican con determinadas series de televisión en las que los alumnos puedan visualizar narrativamente la teoría. A modo de ilustración, aquí podemos señalar la serie de producción israelí *Fauda* (Netflix: 2015-2018), una serie enmarcada en el conflicto palestino que ensalza en última instancia el derecho de autodeterminación de Israel. Es más, incluso se ha investigado las relaciones abusivas tras las cámaras en la producción televisiva:

Fauda's narrative, which deals with the Israeli occupation of the West Bank by putting in the center of its story line a battle between a Jewish-Israeli hero and a Palestinian terrorist makes the work on the set of *Fauda* hard for everyone, but especially for Palestinian creative workers. These workers have to self-justify their willingness in creating a television show which, eventually, stereotypes them and tells the story of the Israeli occupation from the Zionist-Israeli point of view [...] Subordination and the racialized gaze are remade and reconstructed in the day-to-day work on the set of *Fauda*. This reconstruction happens constantly: when Palestinians must play evil characters and then eat lunch with their Jewish coworkers; when Palestinian women have to manage their emotions; and when Palestinians simply find themselves sitting next to the only African grip worker on set (Lavie y Jamal, 2019: 1056).

En el caso práctico que nos concierne se les expuso a los alumnos un episodio de una popular sitcom, *How I met your mother* (CBS: 2005-2014) que, si bien no era una producción que todos los alumnos siguiesen, era conocida por una amplia mayoría. El episodio en cuestión es el quinto de la quinta temporada, *Duel citizenship*, en el que una de las protagonistas tiene un dilema a la hora de solicitar un cambio de nacionalidad. El problema en cuestión es un aspecto con el que los personajes de la serie han bromeado con frecuencia, y es que Robin Scherbatsky es la única integrante de la pandilla que no es estadounidense, sino canadiense. En este capítulo en particular Robin recibe una carta del gobierno con un aviso de deportación en el caso que no consiga la ciudadanía estadounidense. Ante este hecho, Barney Stinson

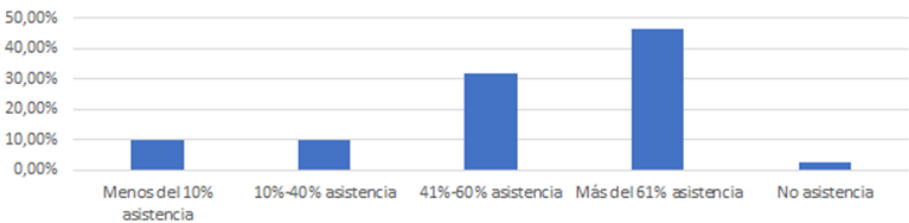
incentiva la canadiense a hacer un test para sacar la ciudadanía con su ayuda. La preparación de Barney no es otra que recurrir a clichés sobre el orgullo de ser ciudadano estadounidense, y Robin debe aprender sobre las raíces que Barney considera importantes del país. No obstante, Robin cae ante la presión de la nostalgia y retoma sus costumbres canadienses, incluso viajando a Toronto para visitar a su añorado país. En última instancia, Robin decide no renunciar a su nacionalidad y opta por solicitar una doble: estadounidense y canadiense, explicando a sus amigos que así posee lo mejor de ambas naciones.

RESULTADOS

En definitiva, lo importante de este capítulo es el binomio que se produce entre el nacionalismo étnico de Barney Stinson y el nacionalismo cívico de Robin Scherbatsky. Con el fin de amenizar la práctica, además de la pregunta principal se añadieron otras cuestiones preliminares que daban pistas sobre el desarrollo final; por ejemplo, solicitando un breve resumen de las prácticas de cada personaje en dicho episodio.

En general, los resultados de la práctica fueron bastante satisfactorios. Como podemos ver en la gráfica 3, el porcentaje de alumnos que superó la primera parte de la práctica –es decir, las preguntas predecesoras a la cuestión principal– aumentaba según la proporción de asistencia. De este modo, la primera parte de la práctica estaba sobresaliente para: 10% los que asistieron un porcentaje menor del 10%; 10% los que asistieron en la franja 10-40%; 30% entre los alumnos que asistieron un 41-60% de la asistencia; 48% con los alumnos con un porcentaje superior al 61%. Por último, un 2% de los alumnos que solo asistieron ese día de la práctica. En este último caso las prácticas fueron entregadas en parejas.

Gráfica 1. Resultados



Asimismo, tal como se refleja en la siguiente gráfica que mostramos a continuación, se puede observar que en todas las gráficas predomina un alto porcentaje de alumnos que respondieron satisfactoriamente a la segunda parte de la práctica. Sin embargo, las preguntas relativas a identificar el nacionalismo cívico y el étnico fue la que causó una mayor incertidumbre entre el alumnado; por ejemplo, los

datos relativos a la identificación de Barney Stinson. Como podemos observar, los resultados fueron los siguientes:

Alumnos con el 100% de asistencia: 53,97% identificaron correctamente el nacionalismo étnico. Un 19,05% lo identificó como nacionalismo cívico, mientras que un 15,87% dejó la respuesta en blanco. Por último, un 11,11% respondió con otra cuestión diferente.

Alumnos con el 80-99% de asistencia: 48% identificaron correctamente el nacionalismo étnico. Un 12,00% lo identificó como nacionalismo cívico, mientras que un 24% lo dejó en blanco. Aquí el porcentaje que respondió con otra cuestión diferente fue del 24%.

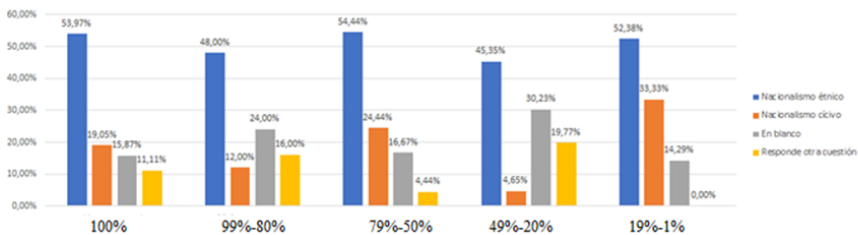
Alumnos con 50-79,99% de asistencia: 54,44% identificaron correctamente el nacionalismo étnico. Un 24,44% lo identificó como nacionalismo cívico, mientras un 16,67% lo dejó en blanco. Por último, un 4,44% respondió con otra cuestión diferente.

Alumnos con el 80-99% de asistencia: 48% identificaron correctamente el nacionalismo étnico. Un 12,00% lo identificó como nacionalismo cívico, mientras que un 24% lo dejó en blanco. Aquí el porcentaje que respondió con otra cuestión diferente fue del 24%.

Alumnos con 49-20% de asistencia: 45,35% identificaron correctamente el nacionalismo étnico. Un 4,65% lo identificó como nacionalismo cívico, mientras un 30,23% lo dejó en blanco. Por último, un 19,27% respondió con otra cuestión diferente.

Alumnos con el 19-1% de asistencia: 52,38% identificaron correctamente el nacionalismo étnico. Un 33,33% lo identificó como nacionalismo cívico, mientras que un 14,29% lo dejó en blanco. Aquí el porcentaje que respondió con otra cuestión diferente fue del 0%.

Gráfica 2. Resultados



Una vez visionados los resultados se generó un debate en la clase. Al respecto, se visualizaron por segunda vez los aspectos importantes del capítulo y se comentaron los puntos clave que posicionan al personaje como defensor del nacionalismo étnico. En esta última parte del ejercicio es donde los alumnos pueden argumentar sus

posiciones y reflexiones, y a nivel educativo es donde mejor se pueden asentar los conceptos teóricos. En este sentido, en la clase dedicada a la revisión es donde los alumnos pueden confrontar sus argumentos con la teoría expuesta en la clase.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En la literatura científica podemos encontrar una amplia variedad de trabajos que corroboran el éxito de la utilización de narraciones televisivas para la explicación de conceptos teóricos. No obstante, se debe señalar que el rol educativo de los medios de comunicación no ha estado exento de controversia. Guy (2007), por ejemplo, afirma que los medios de comunicación pueden reproducir las estructuras sociales, o pueden ofrecer desafíos y ofrecer marcos a los estudiantes para la crítica social. Tisdell (2008) argumenta que los medios de comunicación, per se, pueden ser herramientas para desafiar las relaciones estructurales del statu quo, pero que es necesario que el receptor posea una consistente base teórica para que el mensaje sea interpretado correctamente. Al respecto, sin un contexto ni el conocimiento necesario, los mensajes pueden caer fácilmente al vacío.

En la línea de los trabajos de Tisdell (2008) y Guy (2007), Tisdell y Thompson (2007) exponen en su estudio sobre la alfabetización mediática que los educadores han logrado que los alumnos comprendan la formación de estereotipos por medio del entretenimiento. Huelga decir que sus resultados evidencian que los alumnos adquieren por dichas clases una mayor toma de conciencia sobre el entorno que les rodea. De hecho, en general, existe un reconocimiento ampliamente compartido por la comunidad científica que avala las experiencias educativas que se extienden más allá de las sesiones teóricas impartidas en el aula (Cobern, 1996; Dyson, 1997; Eisenhart, Finkel, y Marion, 1996; Lucas, 1983; van Evra, 1998).

Sobre estas bases se ha asentado el presente trabajo, poniendo de manifiesto la utilidad de las narrativas seriales para la explicación de las diferentes ideologías políticas. En el caso expuesto, el nacionalismo ha sido conceptualizado mediante series tan dispares como *Fauda* o *How I met your mother*. De acuerdo con los resultados logrados podemos concluir que las series de televisión amenizan la explicación de los conceptos teóricos. El poder visualizar narrativamente la teoría ha facilitado la comprensión por parte de los alumnos, a la vez que se ha demostrado que las series animan al debate durante la clase. Por último, la realización del caso práctico ha podido evidenciar algunas lagunas en la adquisición de conocimiento. En este sentido, a la hora de poner en práctica la teoría, han surgido dudas por parte de los alumnos respecto a cómo se expresan verbalmente las posturas ideológicas de los personajes. No obstante, dichas fallas han sido solventadas con facilidad tras la corrección grupal en la lección magistral posterior. Como resultado global se infiere la importancia de una clase teórico-práctica tras el ejercicio con el fin de afianzar los

conceptos grupalmente e iniciar una discusión en la que los alumnos puedan expresar sus posicionamientos.

REFERENCIAS

- Finlayson, A. (1998). Ideology, discourse and nationalism. *Journal of Political Ideologies*, 3(1), 99-118. doi: 10.1080/13569319808420771
- Anderson, O.R. (1996). A neurocognitive perspective on current learning theory and science instructional strategies. *Science Education*, 81, 67-89.
- Beltrán-Bellicer, P., Medina, A., y Quero, M. (2018). Movies and TV Series Fragments in Mathematics: Epistemic Suitability of Instructional Designs. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26(1), 16-26.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Champoux, J.E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8, 206-217.
- Cobern, W.W. (1996). Worldview theory and conceptual change in science education. *Science Education*, 80, 579-610.
- Cole, J. (1995). *The Magic School Bus Gets Baked in a Cake: A Book About Kitchen Chemistry*. London: Scholastic.
- Donstrup, M. (2020). Aprender feminismo de la ficción: una propuesta de aprendizaje. En M.M. Molero Jurado (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 227-236). Madrid: Dykinson.
- Dyson, A.H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Eisenhart, M., Finkel, E., y Marion, S.F. (1996). Creating the conditions for scientific literacy: A re-examination. *American Educational Research Journal*, 33, 261-295.
- Elmer-Rico, E.M. (2019). CHEMTERTAINMENT: Using Video Clips from Movies, Television Series, and YouTube To Enhance the Teaching and Learning Experience of an Introductory Chemistry Lecture Class. En J. Parr (Ed.), *Videos in Chemistry Education: Applications of Interactive Tools* (pp. 21-34). United States of America: American Chemical Society.
- Frumuselu, A.D., Maeyer, S., Donche, V., y Gutiérrez, M.M. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107-117.
- Guy, T. (2007). Learning who we (and they) are: Popular culture as pedagogy. En E. Tisdell y P. Thompson (Eds.), *Popular culture and entertainment media in adult education* (pp. 15-25). New Directions for Adult and Continuing Education, No. 115. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Haas, E. (1986). What is Nationalism and Why Should We Study it? *International Organization*, 40(3), 707-744.
- Hui Yang, L. y Fleming, M. (2013). How Chinese college students make sense of foreign films and TV series: implications for the development of intercultural communicative competence in ELT. *The Language Learning Journal*, 41(3), 297-310. doi: 10.1080/09571736.2013.836347
- Hunt, C.S. (2001). Must See TV: The Timelessness of Television as a Teaching Tool. *Journal of Management Education*, 25(6), 631-647. doi: 10.1177/105256290102500603

Laurent M., Szilas N., Lourdeaux D., y Bouchardon S. (2016). A Reflexive Approach in Learning Through Uchronia. En: F. Nack, A. Gordon (Eds.), *Interactive Storytelling*. ICIDS 2016. Lecture Notes in Computer Science, Chan: Springer

Lavie, N. y Jamal, A. (2019). Constructing ethno-national differentiation on the set of the TV series, Fauda. *Ethnicities*, 19(6), 1038–1061. doi: 10.1177/1468796819857180

Liu, Y., Han, L., Jiang, B., y Su, X. (2018). The application and teaching evaluation of Japanese films and TV series corpus in JFL classroom. *The Electronic Library Emerald*, 36(4), 721-732. doi: 10.1108/EL-09-2017-0193

Lucas, A.M. (1983). Scientific literacy and informal learning. *Studies in Science Education*, 10, 1–36.

Michaelsen, L.K. y Schultheiss, E.E. (1987). Bronson, Brenner, and McQueen: Do they have something to teach us about influencing others? *Organizational Behavior Teaching Review*, 12, 144-154.

Mittelstaedt, E. y Wiepcke, C. (2016). Breaking bad - learning about entrepreneurial and moral development through reflection on a crime drama. *Boca Raton: United States Association for Small Business and Entrepreneurship*.

Pujadas, G. y Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: a study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47(4), 479-496. doi:10.1080/09571736.2019.1616806

Hall, S. (1988). *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Hard Left*. London: Verso.

Singh, S. (2013). *The Simpsons and Their Mathematical Secrets*. United States of America: Bloomsbury USA.

Tisdell, E. (2008). Critical media literacy and transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 6, 48-67.

Tisdell, E. y Thompson, P. (2007). Seeing from a different angle: The role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 26, 651-673.

Van Evra, J. (1998). *Television and child development*. Hillsdale: Erlbaum.

CAPÍTULO 39

EL USO DE SEMINARIOS VIRTUALES EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

SALVADOR PERÁN QUESADA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Los estudios de doctorado están dirigidos a mejorar la capacidad investigadora del alumnado con la vista puesta en el desarrollo de una investigación de madurez definida en su tesis doctoral. En este sentido, los procesos formativos deberán ir dirigidos a mejorar las capacidades investigadoras y a profundizar en la reflexión jurídica especializada. El seminario es el espacio docente más adecuado a este contexto. La situación derivada de la pandemia a favorecido el uso de medios virtuales para el desarrollo normal de la actividad de las Universidades y ha significado una oportunidad para experimentar con la docencia virtual. Debemos tener en cuenta que los seminarios permiten un trabajo en grupos reducidos, donde la labor del ponente será la de incitar al debate, la reflexión y profundización, favoreciendo la participación de los estudiantes.

Representa una modalidad de enseñanza eminentemente interactiva, que permita una enseñanza más personalizada, mejore la comunicación entre el profesorado y el alumnado, profundice en el aprendizaje de temas específicos y se inicie en la investigación científica, de forma crítica, autónoma y original.

METODOLOGÍA

Ideas generales. Consideraciones sobre la teledocencia en tiempo de pandemia

La situación sanitaria global nos ha forzado, en sus primeros momentos a suspender la docencia presencial, y en el tiempo actual ha desarrollar una docencia segura en el contexto de la pandemia. Las universidades españolas y sus profesionales han demostrado una capacidad de adaptación y de resolución de problemas a un contexto ciertamente difícil. La adaptación fue rápida y básicamente satisfactoria, a pesar de las dificultades y las carencias.

Nos ha permitido conocer en profundidad los dispositivos de nuevas tecnologías, que ya teníamos a nuestra disposición, pero que quedaban sumergidas bajo la presencialidad. El profesorado ha debido demostrar su capacidad de reciclaje profesional, adaptabilidad, amor por su profesión e imaginación, para resolver cada uno de las dificultades a las que debíamos enfrentar.

Ha sido, quizás, el momento en el que más se ha discutido entre el profesorado sobre prácticas y metodologías docentes. Ha significado un periodo de colaboración para ser capaces, entre todos, de sacar adelante la docencia con la mayor normalidad posible. Ciertamente la Universidad no ha parado y ha desarrollado, con particularidades muy importantes sus actividades de todo tipo. En lo personal ha sido un proceso de aprendizaje continuo, por suerte o por desgracia, soy coordinador de cinco asignaturas, en cuatro grados diferentes, adscrito a tres facultades, y a su vez tutorizo trabajos fin de grado y master en los cuatro grados y practicas externas en el master de igualdad. De este modo, he debido adaptarme a la docencia de grado, postgrado, tutorización de trabajos fin de estudios y prácticas externas, lo que representa todos los ámbitos posibles de la docencia universitaria.

Es importante no caer en el victimismo, pero si reconocer o reflexionar sobre ciertos aspectos de la docencia, que quizás, no vuelvan a ser los mismos. En un contexto ideal, reconocemos la importancia de que el aprendizaje se produzca en un escenario de interacción con otros y no de forma individual. El aprendizaje es un fenómeno complejo, donde las experiencias singulares de cada uno de los alumnos va a definir su capacidad para interiorizar los principios y conceptos sobre los que versa la materia de estudio. Además, es un proceso dinámico y cambiante, siendo lo importante la capacidad de producir nuevos conocimientos por el alumnado.

De este modo, el aprendizaje individual puede reforzarse por la interacción social en el grupo. La circunstancia de confinamiento venía a modificar de forma severa las formas de socialización en el ámbito social, pero también en el educativo. Si bien, los medios telemáticos han permitido la interacción esta se va visto severamente afectada.

En este sentido, varios han sido los instrumentos utilizados en la docencia. Por una parte, los seminarios virtuales para la docencia y tutorías, por otra el correo electrónico y por último los foros. Este último espacio se ha mostrado como un instrumento ciertamente operativo y ha permitido las interacciones entre los propios alumnos. Se crearon tres foros específicos - uno para dudas y sugerencias, otros para incidencias y otro para erasmus y alumnos de movilidad - que tuvieron una importante aceptación por el alumnado. De este modo, uno de los criterios docentes en el escenario de la pandemia fue el de reconstruir los lazos docentes.

Las particularidades de la docencia en periodo pandémico no deben obviar los elementos esenciales del proceso de aprendizaje. Aprender equivale a realizar aprendizajes significativos. De este modo, la clave va a ser el desarrollo de técnicas docentes dirigidas a reforzar aquel contenido potencialmente significativo desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica) y desde su asimilación (significatividad psicológica) (Coll, 1998), lo que implica que el alumno debe relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Ciertamente, el proceso de aprendizaje

está fuertemente condicionado por su nivel de desarrollo operativo y por los conocimientos previos pertinentes con que inicia su participación en la asignatura.

Esto significa que el aprendizaje no deja de ser un proceso individual, donde lo relevante sea el uso autónomo del conocimiento ante nuevas demandas de aprendizaje y el diseño de procesos formativos capaces de aumentar el crecimiento personal de cada alumno.

El aprendizaje tradicional del derecho se ha caracterizado e incluso caricaturizado por el uso y abuso del aprendizaje memorístico, que pudiendo ser útil es limitado, pues no permite ni la expansión ni la transferencia de conocimiento. Ciertamente mi experiencia no ha sido esta, tanto como alumno como profesor he tenido un acercamiento al estudio del Derecho a través del aprendizaje significativo, entendido como aquel que establece relaciones lógicas con contenidos ya aprendidos, capaz de producir un aprendizaje relevante y útil, basado en la construcción de esquemas habituales de conocimiento.

Las tradiciones docentes en las que me inscribo vinculan la enseñanza del derecho con aquel proceso por el que conocer y pensar implica dialogar con la incertidumbre (Morin, 2000), esto es, una adscripción al pensamiento crítico donde aprender forma parte de un proceso dinámico donde la práctica juegue un papel fundamental en el análisis y comprensión de los problemas reales, dentro de la cultura en que tiene significado.

La pandemia nos ha permitido experimentar y tensionar los hábitos consolidados, y nos ha forzado a ser creativos en la búsqueda de nuevos escenarios docentes. El mayor uso de las nuevas tecnologías ha venido para quedarse, las nuevas formas de docencia y de socialización nos han puesto ante la tesitura de actualizarnos y repensar la enseñanza en un escenario de cambio, bruscamente acelerado.

Debemos tener en cuenta que no es posible disociar la enseñanza universitaria del contexto social en la que se desarrolla. Analizar la realidad universitaria implica necesariamente atender a los problemas y a la situación social que nos rodea. La enseñanza universitaria debe pretender un desarrollo integral del ser humano en el contexto de la democratización y el crecimiento personal en los valores e ideales constitucionales en los que se asienta nuestra sociedad. Una labor docente que viva de espaldas a la sociedad y sus problemas, y una actividad investigadora, en el ámbito del derecho social, que no pretenda la transformación social, no será un instrumento democratizador, que cree ciudadanos libres comprometidos con los problemas que plantean la sociedad actual.

El futuro para por el reforzamiento de la función social de la Universidad pública como agente en la formación de valores y mecanismo de participación en un marco de cohesión social y ciudadanía activa. La Universidad debe formar profesionales, entendido de un modo integral, que no solo adquieran competencias teóricas, sino que

se desenvuelvan en una sociedad bajo criterios ético, que regulen la actuación profesional.

La acción formativa universitaria debe dirigir su actividad hacia una educación socialmente responsable, que integre valores sociales relevantes como la educación crítica, la cultura de la paz, el desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva, así la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, potenciando los valores del diálogo y el intercambio, con el objeto de revalorizar la práctica del cuidado, el respeto y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas, la corrupción y a enfrentarse a las injusticias (Ramírez, 2010).

RESULTADOS

Principios generales para repensar el proceso de enseñanza universitaria

Desde el inicio de mi carrera docente, el proceso de aprendizaje universitario se encuentra en transformación permanente, no tanto por la necesidad de adaptarse continuamente a espacios sociales cambiantes, como por un impulso inconcluso de transformación severa de sus elementos esenciales. En sus inicios, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) significó una esperanza y una revolución en las formas de organización y docencia universitaria. Si bien en sus inicios se presentaba como una oportunidad para actualizar los procesos educativos, la práctica ha ido aminorando sus logros y cuestionando sus metodologías.

Su nacimiento estaba cargado de simbolismo, los 900 años de vida de la Universidad de Bolonia -la más antigua del mundo-, evidenciaban un pasado glorioso pero un presente complejo, lejos de las universidades punteras a nivel global. La premisa era simple, converger entre los diferentes Sistemas Nacionales de Educación Superior, con un doble objetivo.

El primero, que estaba conectado con la necesidad de adaptar la universidad a un mundo globalizado, tomando como base el fomento de la movilidad estudiantil y del profesorado, optando por un modelo de grados compatibles, que deberán permitir mejoras en la competitividad del sistema europeo de educación superior, además de favorecer la empleabilidad. De este modo se diseña un sistema basado en dos ciclos: grado y posgrado. El grado o primer ciclo tendrá como objeto fundamental la obtención de un nivel apropiado de cualificación, pero sin la profundización de una enseñanza especializada, deberá tener tres años mínimos de duración y ser la puerta de acceso al segundo ciclo. El segundo ciclo, debe conducir a los niveles de master y doctorado donde se lleve a cabo la especialización.

El segundo, directamente relacionado con la revolución tecnológica y la necesidad de integrar la innovación como fundamento del futuro de la universidad. Ello significa adaptar los métodos de enseñanza con el objeto de integrar aspectos innovadores, pero además hacer de la creatividad la base de vehicular los contenidos

curriculares lo que implica un cambio radical en el modo mismo de concebir la formación universitaria.

El objetivo, loable, sin duda, será que el proceso de aprendizaje se desplace de la acción del profesor al alumno, que comenzará a ser protagonista de su propio aprendizaje, de ahí que empiece a hablarse del aprendizaje autónomo del alumno. El nuevo sistema centra su atención en los resultados del aprendizaje y en su evaluación, más que en la enseñanza de conocimientos y el dominio cognoscitivo de la disciplina. Se trata, además, de un proceso que pretende ser respetuoso con los distintos sistemas nacionales de enseñanza, la diversidad de culturas, lenguas, y con la autonomía universitaria, otorgando protagonismo al desarrollo de habilidades, competencias y destrezas en el aprendizaje del estudiante, sin prestar tanta atención a los contenidos de la asignatura. Se trata de potenciar la figura de un profesor que pasa de ser un mero transmisor de sus conocimientos, a ser un mediador y dinamizador del proceso de aprendizaje, está centrado en el alumno.

La implantación del EEES implicó un terremoto en los planes de estudio universitarios, donde se confundió en muchos casos los fines pedagógicos con las formas más groseras de burocratización universitaria, siendo muchos de esos cambios más formales que reales.

La implantación del nuevo sistema europeo de créditos (ECTS) reformula el concepto del mismo, reforzando que no se computa exclusivamente por las horas de presenciales de docencia, sean de naturaleza teóricas o prácticas, sino por el global de trabajo realizado por el alumno para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas; lo que denominaremos “competencias”. Por tanto, la nueva noción de crédito ya no consiste en horas de docencia presencial, sino que se basa en las horas dedicadas por el alumno a la asignatura, incluyendo no sólo las presenciales, sino también las no presenciales, como la realización de tareas, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y la realización de exámenes y pruebas de evaluación. El sistema común de créditos nace y se desarrolla para facilitar la comparabilidad de los estudios superiores y fomentar la movilidad de los estudiantes y los titulados, presentando la ventaja adicional de promover la formación permanente del alumno durante toda la vida.

La adaptación de los temarios a las restricciones de tiempo que impone el nuevo sistema de créditos ECTS, ha afectado de forma importante al contenido de nuestras asignaturas y en particular a la asignatura de Derecho Trabajo, objeto de este plan docente, que es denso en cuanto a contenidos teóricos. Ello nos ha impulsado a elegir aquellos contenidos básicos que son necesarios para desenvolverse en este ámbito del derecho, así como aquellos que tiene un especial interés para el alumno por estar conectados con la práctica profesional. En cualquier caso, se trata de alcanzar un

adecuado equilibrio entre la formación teórica y la práctica en la enseñanza del Derecho Trabajo.

De este modo, van a aparecer un conjunto de principios estratégicos desde el punto de vista pedagógico, que deben ser la base que sustente el proceso de enseñanza y el aprendizaje, y que orienten la selección de nuestros objetivos, y el diseño de contenidos, metodología y evaluación de la asignatura:

1) Autonomía y creatividad. Apunta hacia el desarrollo integral de la personalidad del individuo. En este nivel académico universitario se trabaja en función de la autonomía ya adquirida por el alumno, haciéndola aún más intensa. Por el contrario, en la creatividad hay que incidir más significativamente, puesto que es un aspecto algo olvidado en la Universidad.

2) Enfoque ambiental. Como un acercamiento al medio que les sirva tanto para su desarrollo personal como para la protección, regeneración y gestión del medio. A estos niveles educativos el impacto de sus actuaciones en la sociedad es mucho mayor, por lo que debemos incidir en el enfoque ecológico

3) Globalización e interdisciplinariedad. Debemos poner en conexión nuestros conocimientos con otros, pues los problemas se plantean globalizados y de forma compleja y multidisciplinar, no de forma compartimentada en áreas de conocimiento.

4) La comunicación. Como eje principal que ayude a fomentar las relaciones de comunicación profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-profesor, que a veces se abandona por la masificación, y la excesiva competitividad y desconocimiento entre los alumnos.

5) Erradicación de la desigualdad de género, de forma que se igualen los roles asignados a los hombres y a las mujeres.

6) La investigación como proceso encaminado a la búsqueda, formulación y tratamiento de los problemas que la realidad plantea. La investigación es algo estrechamente unido a la docencia universitaria.

El nuevo espacio europeo, trae consigo una reorganización de los conocimientos. Esta dinámica puede resultar enriquecedora, pero deben tenerse en cuenta alguna consideración, por una parte, se tiende a la diversificación de conocimientos que pretende una formación integral, por otra, se pretende una especialización de los conocimientos, que obliga a la aparición de campos de especialidades de investigación y enseñanza cada vez más singularizados (como el Derecho del Empleo, Derecho Administrativo del Trabajo...); además, el ámbito universitario, debe integrar necesariamente la perspectiva interdisciplinaria con el objeto de dar respuesta a las cuestiones que plantean los grandes problemas sociales, como el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente, la lucha contra la pobreza, la gestión de los riesgos, la ética empresarial y profesional, la economía digital, etc. Todo ello aderezado con el necesario impulso de la internacionalización y el uso de las

Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como herramienta didáctica en las aulas.

Si bien, el mundo universitario mostró resistencias al cambio y tendió a mantener su organización y la compartimentación de las asignaturas en función del sistema tradicional de disciplinas, las dinámicas han ido permitiendo que estas ideas hayan ido sedimentándose poco a poco, lo que ha permitido tener espacios dinámicos de docencia, internacionalizados y tecnologizados.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La importancia del uso de seminarios virtuales en el marco de los estudios de doctorado en ciencias sociales y jurídicas

El proceso de aprendizaje universitario debe conjugar los elementos de autonomía y creatividad con los de comunicación en un contexto de contenidos socialmente útiles, pero estos rasgos se profundizan aun más al tratarse de estudios de doctorado, que deben priorizar la mejora de la capacidad investigadora del alumnado con la vista puesta en el desarrollo de una investigación de madurez definida en su tesis doctoral. En este sentido, los procesos formativos deberán ir dirigidos a mejorar las capacidades investigadoras y a profundizar en la reflexión jurídica especializada. El seminario es el espacio docente más adecuado a este contexto. La situación derivada de la pandemia a favorecido el uso de medios virtuales para el desarrollo normal de la actividad de las Universidades y ha significado una oportunidad para experimentar con la docencia virtual. Debemos tener en cuenta que los seminarios permiten un trabajo en grupos reducidos, donde la labor del ponente será la de incitar al debate, la reflexión y profundización, favoreciendo la participación de los estudiantes.

La característica esencial de estas modalidades de enseñanza es la interactividad, desarrollada, generalmente, con grupos reducidos, en la que un ponente presenta una serie de informaciones o contenidos que conviene contrastar, confirmar, debatir, reflexionar, profundizar, etc., con la participación de los demás estudiantes (Pujol y Fons, 1981). Se trata de ofertar seminarios sobre temas específicos que, o bien no pueden ser tratados en el desarrollo del Programa, o bien no pueden serlo con el grado de profundidad necesario.

Los seminarios permiten una enseñanza más personalizada, mejoran y fortalecen la comunicación entre el profesorado y el alumnado, profundiza en el aprendizaje de temas específicos y se inicie en la investigación científica, de forma crítica, autónoma y original.

Deben diseñarse sesiones de seminario dirigidas a constituir un acercamiento entre profesor y alumno, así como una enseñanza más personalizada. Lo que significa que deben tenerse en cuenta los usos de los tiempos y las formas de interacción

profesor alumno. Dado que los seminarios propuestos son virtuales, esto es no se comparte un espacio físico para la docencia, sino que es desarrollada virtualmente, el profesorado debe tener una importante sensibilidad a la hora de hacer partícipe al alumnado, atendiendo especialmente a los canales de comunicación, ya sea a través de la participación oral o escrita vía foros o chats.

Las ventajas del seminario son indudables para ambas partes. Al alumno le permite un conocimiento más profundo de la materia, le inicia en investigación científica y desarrolla el pensamiento crítico y original. El seminario proporciona uno de los mejores instrumentos para la posterior formación e investigación autónoma. Debe tenerse en cuenta otro factor no menor, como es la reducción de gastos y las facilidades de gestión de los seminarios de doctorado. La celebración de seminarios on-line nos ha permitido aumentar el número de profesores y contar con los mayores expertos nacionales e internacionales, a través de una organización sencilla de seminarios virtuales, lo que hubiese sido inviable económicamente desde un punto de vista presencial. Se han organizado sesiones de discusión del más alto nivel con profesores catedráticos, magistrados de cortes supremas de países como España, Italia, Chile, México y Uruguay, que han aumentado el interés y nivel de las mismas.

Además, permite un tipo de trabajo en equipo en el que se promueve un debate sustentado desde el discurso jurídico en su sentido más amplio. De este modo, los seminarios pueden impartirse incluso al margen de las horas oficiales de clase y su principal finalidad, más que aclarar dudas sobre la materia, no es otra que profundizar en ciertas cuestiones específicas de la disciplina que —como consecuencia de las limitaciones temporales de los Planes de estudio y de la amplitud del Programa de la asignatura—, no pueden tratarse con detalle en las clases ordinarias.

Como es lógico, el seminario sólo será posible cuando el número de alumnos o participantes sea reducido, pues parece difícil que todos los alumnos puedan adoptar una actitud participativa. De ahí que no cualquier alumno pueda participar en un seminario. Para obtener el aprovechamiento deseado se requiere necesariamente una cuidadosa selección de los miembros que van a participar en el seminario. La selección podrá hacerse, en primer lugar, tomando en consideración el interés del alumno por la asignatura y valorando su aprovechamiento: la participación en clase y los ejercicios prácticos irán indicando quiénes se encuentran en condiciones de ello. Hay que tener presente que el resultado provechoso de un seminario está en relación inversa al número de sus componentes y en función directa de su nivel de preparación. Teniendo presente estas características, los seminarios suelen desarrollarse en los cursos monográficos de doctorado, pero igualmente pueden impartirse a grupos muy bien seleccionados de alumnos de grado.

Respecto de los temas a tratar, deben ser temas de interés actual, que gusten y motiven a los alumnos; de carácter monográfico; que permitan aportar al alumno su

visión personal. Hay que poner singular cuidado en la elección del tema pues, aparte de las condiciones objetivas de interés que debe reunir (actualidad, conveniencia, trascendencia, etc.), ha de poseer una especial configuración para que, desde el punto de vista subjetivo, lo haga adecuado al nivel de formación de los alumnos, y, en este sentido, esté dotado en sí mismo de un alto valor formativo.

Respecto a la dinámica del seminario, ha de estar marcada por la colaboración entre el profesor y los alumnos. El profesor debe coordinar las diferentes actividades y orientar y guiar a los alumnos en todas las fases; en ciertas ocasiones, el profesor podrá y deberá mostrar sus puntos de vista, pero sin pretender que sus afirmaciones sean consideradas con un valor absoluto o definitivas, pues en caso contrario se podría desvirtuar la labor de seminario, convirtiéndola en una conferencia.

En nuestra opinión, la participación en tales seminarios ha de ser siempre voluntaria, aunque debe ser animada por el profesor. Irá dirigida tanto a los alumnos de grado como, en algunos casos, a aquellos que se encuentran realizando ya estudios de postgrado. Constituye además un foro idóneo para invitar a un profesor de otra universidad así como de profesionales del derecho para que aborden un tema de actualidad y relevancia práctica que sea objeto de su especialidad, de modo que los alumnos puedan aprovecharse de tal experiencia profesional.

En el ámbito del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se han realizado seminarios virtuales de doctorado en que han participado Magistrados del Tribunal Supremo, importantes expertos nacionales e internacionales en el ámbito de nuestra disciplina y abogados especialistas en el ámbito laboral. La experiencia ha sido todo un éxito, se ha incentivado la participación de los alumnos, incluso de aquellos que normalmente no intervienen en las clases ordinarias, se ha creado un contexto de docencia altamente especializado y accesible. Podemos por tanto decir, sin riesgo a equivocarnos, que los seminarios favorecen en gran medida el dialogo académico y científico entre profesores y alumnos, enriqueciendo la visión que tienen los alumnos de la asignatura y del Derecho Trabajo y de la Seguridad Social en general.

REFERENCIAS

- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Coll, C. (1998). *Psicología y Currículum*. Editorial Laia.
- Pujol, J. y Fons, J.L. (1981). *Los métodos de enseñanza universitaria*. Aranzadi.
- Ramírez, L. (2010). *Axiología de la Educación. La Ética Científica, su Método y la relación con la Pedagogía*

CAPÍTULO 40

RESULTADOS DE LA I JORNADA DE INNOVACIÓN DOCENTE DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

RAÚL ROJAS ANDRÉS
Universidad de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión

La Facultad de Comunicación de la Universidad de Castilla-La Mancha nació en 2010 para ofrecer el Grado en Periodismo. Tras una década de actividad, y en un momento de crecimiento con la creación de dos nuevos grados, ha puesto en marcha un Plan de Innovación Docente para evaluar el desempeño de las metodologías educativas y los protocolos de coordinación horizontal y vertical que se han puesto en práctica hasta ahora; así, identificando sus fortalezas y debilidades, se persigue el objetivo de fortalecer la capacidad de enseñanza actualizándola a las mejores herramientas y protocolos que, a día de hoy, se pueden implementar.

Este Plan de Innovación Docente es la continuación y ampliación de un anterior proyecto con el mismo fin titulado Dinámicas transversales y proyectos de divulgación científica como motor de innovación de la enseñanza-aprendizaje en el Grado de Periodismo (Reig-Cruaños y Galletero-Campos, 2019) dirigido por José Reig Cruaños y que fue ejecutado desde julio de 2017 hasta marzo de 2019.

Descripción del proyecto

Tras diez años desde la creación de la Facultad de Comunicación y del Grado de Periodismo de la UCLM, y ante la actual ampliación de la oferta educativa con la inauguración de nuevas titulaciones (como el Grado en Comunicación Audiovisual o el doble grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo), así como ante el proceso actualmente en marcha de reforma y actualización del Plan de Estudios de Periodismo para adaptarlo a las nuevas exigencias de la situación socio-económica, este proyecto persigue una reflexión integral y puesta al día de los contenidos y metodologías docentes del Grado en Periodismo para identificar sus deficiencias y fortalezas.

Este proyecto, cuya ejecución dio comienzo en octubre de 2019, se desarrolla a través de metodologías participativas que persiguen involucrar al profesorado así como a los estudiantes y antiguos alumnos, para lo cual se cuenta con la creación de un Programa de Antiguos Alumnos de la Facultad de Comunicación, en coordinación

con el programa general de antiguos alumnos de la UCLM a fin tanto de posibilitar y organizar la recepción de feedback por su parte como de abrir un espacio de encuentro y actividades de exalumnos.

Fases del proyecto

Este Proyecto de Innovación Docente (PID) se estructura a lo largo de cinco fases:

- Celebración de un seminario de innovación docente que acoja a diferentes expertos y expertas sobre diferentes ámbitos de la innovación educativa.

- Recogida de datos sobre la eficiencia docente de la Facultad de Comunicación y nivel de satisfacción de su alumnado mediante la efectución de encuestas, entrevistas y focus groups. Tal recolección de información ha de servir para elaborar el proyecto de innovación, así como para su posterior evaluación.

- Apertura de un repositorio digital donde todo el personal pueda consultar la fortalezas y debilidades detectadas, además de recoger casos concretos y exitosos de innovación docente para generar sinergias entre el esfuerzo de los y las diferentes docentes.

- Traducción de los resultados producidos a mejoras docentes en las diferentes asignaturas de los Grados de la Facultad de Comunicación de la UCLM.

- Producción de informe para la publicación de los resultados del Plan de Innovación.

Anteriormente (Alvarez-Peralta y Rojas-Andrés, 2020) ya expusimos este Plan en fases previas a la actual, por lo que en esta ocasión daremos cuenta de los resultados obtenidos en la celebración de una de sus fases: la I Jornada de Innovación Docente de la Facultad de Comunicación de la UCLM.

MÉTODO

Objetivos del proyecto y justificación de su interés

Los objetivos generales del Proyecto son:

OG1. Mejorar el plan y desarrollo del Grado en Periodismo. Para este fin, se busca, específicamente, mejorar las coordinaciones vertical y horizontal.

OG2. Identificar actividades que mejoren el proceso docente y de aprendizaje por parte del alumnado, y ponerlas en ejecución.

Una década de trayectoria es tiempo suficiente para que las deficiencias de un modelo de organización y docencia se hayan manifestado y sean identificables, como también para poder apreciar los puntos de mayor solidez desde los cuales aplicar una reforma del modo docente seguido y de los protocolos de coordinación empleados. La emergencia de la pandemia por COVID-19 hace no sólo necesaria sino urgente dicha reforma de cara a enfrentar un futuro en el que no sabemos cuán a menudo se pueden producir repeticiones de dicha situación o en el que lógicas y dinámicas de la

educación a distancia, impuesta durante un año por dicha pandemia, permeen la educación presencial sin necesidad de emergencias sanitarias, en posibles entornos futuros de educación presencial trazada de herramientas propias de la distancialidad.

Actividades programadas

La Iª Jornada de Innovación Docente busca reunir diferentes perspectivas expertas sobre innovación docente para recopilar herramientas y experiencias de innovación docente de cara a su implementación práctica en el Grado en Periodismo. Para tal fin, se celebró a lo largo de tres sesiones:

- La primera, celebrada el 5 de marzo de 2021, versó sobre las perspectivas y retos de la Universidad del futuro.

- La segunda, que tuvo lugar el 12 de marzo, tuvo como objeto los desafíos que presenta la docencia online y las diferentes maneras de abordarlos de manera innovadora que se están llevando a cabo actualmente. En este artículo, prestaremos especial atención a las aportaciones que realizaron los profesores/as Estibaliz Ibáñez (BirtLH), Joan Carles Pérez (IOC), Joan Prieto (UOC) y Carlos González (UCLM).

- La tercera, llevada a cabo el 19 de marzo, reunió comunicaciones sobre nuevas metodologías docentes. Incidiremos en los resultados ofrecidos sobre la metodología Flipped Classroom por el propio autor de este artículo.

RESULTADOS

Innovación docente en la educación a distancia

La I Jornada de Innovación Docente puso un especial énfasis en la educación online, dedicando a ella su segunda sesión, que contó con la presencia y aportaciones de Estibaliz Ibáñez (centro de formación profesional a distancia del País Vasco BirtLH), de Joan Carles Pérez (Institut Obert de Catalunya), de Joan Prieto (Universitat Oberta de Catalunya) y de Carlos González (Universidad de Castilla-La Mancha). Esta sesión incidió en la especial relevancia de la enseñanza a distancia dado el futuro a que nos enfrenta la actual emergencia sanitaria. Un futuro tanto incierto, porque no sabremos si los confinamientos forzados se repetirán en años próximos, como prometedor, porque el confinamiento a que hemos tenido que hacer frente en términos docentes nos ha obligado a aplicar metodologías de enseñanza a distancia que pueden resultar de enorme utilidad para la enseñanza presencial. Dicho de otro modo, si tenemos la suerte de no volver a enfrentar confinamientos y tener que adaptar la docencia a ello, tampoco necesitamos volver, sin más, al pasado de presencialidad tradicional en que nos encontrábamos hasta 2019. La pandemia por COVID-19 puede ser un útil revulsivo para la indagación, descubrimiento y aplicación de nuevas metodologías que eran desconocidas para la mayoría de docentes

presenciales, por no necesitarlas, pero que ya eran de conocimiento común para los y las profesionales de la enseñanza a distancia.

La docencia a distancia ha sido, a menudo, una simple traslación de los modelos de educación presencial a un entorno virtual. Sin embargo, la existencia de la educación a distancia se debe a la existencia de un tipo diferente de alumnado que, por características nada desdeñables no puede optar por un tipo de aprendizaje clásico. Este alumnado es de un rango de edad notablemente mayor, activos laboralmente y con familias a cargo. Su interés educativo suele ser, por ello, altamente pragmático: adquirir unas competencias específicas para optar a unos trabajos específicos o a unos ascensos determinados. El estudiante ordinario (joven, sin experiencia laboral y dependiente económicamente de su familia) no suele contar con una identificación tan precisa de para qué objetivos profesionales quiere recibir formación. La profesora E. Ibáñez y el profesor J.C. Pérez señalaron que tales necesidades específicas unidas a una disponibilidad de tiempo y dedicación particular en cada caso, hacen que estén surgiendo nuevos modelos de educación a distancia en los que en lugar de un itinerario cerrado se ofrecen módulos a la carta donde el alumno o alumna puede elegir no sólo de qué asignaturas matricularse y de cuáles no, sino que incluso cada asignatura está dividida en unidades formativas entre las que es posible elegir aquellas que sean más relevantes para el interés personal de cada estudiante. Esto, naturalmente, conlleva una mayor complejización y dificultad de los trámites administrativos para el centro educativo, pero permite, además de que el tiempo total de los estudios sea determinable por el o la alumna, también una mejor adecuación entre el esfuerzo educativo y su futuro profesional particular. Propuestas de itinerarios de tales unidades temáticas o asignaturas pueden ser recomendados, pero este modelo de matriculación a la carta hace que saberes y competencias ya adquiridos o no interesantes para una persona no supongan, para ella, una etapa aburrida e improductiva en su educación y, lo que es más importante: consumidora de valioso tiempo. Esto es de elevada importancia de cara a una educación (la educación a distancia) cuyos alumnos/as tiene unas cotas de abandono muy elevadas, dado que sus responsabilidades laborales y familiares hacen que el encaje de, además, una dedicación estudiantil se haga, a veces, insostenible. Facilitar tales encajes es, probablemente, una de las mejores maneras para disminuir la tasa de abandono.

La apuesta por la asincronía supone otra innovación de cara a garantizar una educación de la máxima calidad compatible con la difícil agenda de este tipo de alumnado. El aprendizaje online supone, por definición, que una importante proporción de la actividad es asíncrona, pudiendo el o la alumna recibir la lección teórica o realizar los ejercicios prácticos cuando mejor le convenga, toda vez que no requieren de la presencia física del personal docente. Sin embargo, se están implementando innovaciones para que prácticas de alto valor para la adquisición de

competencias técnicas, que hasta ahora requerían de presencialidad. La UCLM, y en particular su profesor C. González, han desarrollado la creación de simuladores de laboratorio virtual, donde el alumnado puede desarrollar ejercicios prácticos cómodamente desde su casa, y a cualquier hora, sin necesidad ya de desplazarse a un laboratorio real que abra sólo en determinado momento y en el que la supervisión de personal docente sea indispensable. De manera similar opera la conexión en remoto a material tecnológico de un laboratorio real, pudiendo controlarlo y realizar las prácticas sobre el mismo a distancia.

Por último, este docente de la UCLM, al señalar que el alumnado a distancia suele tener que emplear, para sus estudios, los períodos de tiempo de espera que se producen, por ejemplo, al viajar en transporte público o al acudir a una cita de atención médica o burocrática. Esto significa que no es sólo el ordenador el dispositivo empleado para la realización de los cursos, sino a menudo otros como una tablet o un smartphone, dispositivos para los que muchos contenidos no están pensados. Un documento PDF resulta de difícil lectura en una pantalla de 5 o 6 pulgadas. La elaboración de los materiales debe tener esto en cuenta y adecuar su diseño para que sean plenamente accesibles en tales dispositivos.

Potencias y límites de la metodología Flipped Classroom

Flipped classroom (Prats, Simón i Llovet, Ojando, y Ávila, 2017) es un modelo pedagógico que propone invertir la estructura docente. En toda actividad docente hay dos momentos: lo que ocurre en el aula y lo que ocurre fuera de ella. Pues bien, si en el modelo clásico la exposición teórica por parte del profesor/a y la asimilación por parte del alumnado son el objeto de la clase presencial, dejando la aplicación de lo aprendido mediante ejercicios al tiempo en casa (los “deberes”), el flipped classroom hace uso de las TIC para que la exposición y asimilación del contenido teórico se realice previamente a la clase mediante videos expositivos que el profesor/a produce y cuelga en plataformas virtuales y otros recursos virtuales; es durante la clase cuando, mediante prácticas grupales, los y las alumnas ponen en práctica, de manera activa y cooperativa, los contenidos asimilados previamente. Esto permite una mayor implicación por parte del alumnado y una atención personalizada y aplicada por parte del profesorado. De nuevo tras la clase el alumnado puede, en base a la experiencia activa, identificar qué elementos no comprende o le resultan problemáticos y transmitirlos al/la docente para que pueda preparar estas debilidades de cara a la siguiente clase, debilidades que, de otro modo, es difícil identificar.

El flipped classroom es un modelo pedagógico, no una metodología y, en tal medida, puede hacer y hace uso de múltiples metodologías docentes disponibles actualmente como el just in time teaching, el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación.

Este modelo presenta, no obstante, ciertos problemas de cara a la enseñanza universitaria, en la medida en que es un modelo pensado y enfocado principalmente a la enseñanza primaria y secundaria.

El primer problema reside en que el trabajo que el alumnado se lleva a casa, “los deberes”, son parte natural del proceso para las enseñanzas primaria y secundaria mientras que, sin embargo, en la enseñanza universitaria, no existen. Existe la responsabilidad autónoma de los y las alumnas de estudiar e investigar a partir de los conocimientos y guía que el cuerpo docente le ofrece, algo que no se puede sustituir con ejercicios prácticos en clase. Tal autonomía propia del estudiantado universitario a menudo se traduce en que, si pedimos, como docentes, que se realice determinada tarea o lectura concreta para la siguiente sesión, al llegar nos encontramos que una gran proporción, que fácilmente alcanza o supera el 50%, no lo ha hecho. Dentro del marco de la autonomía responsable, esto perjudica al alumno/a, y además puede y debe ser tenido en cuenta por el profesor/a de cara a una evaluación continua. Pero si la clase depende de que se haya realizado una asimilación de contenidos en casa que no se realiza, entonces la clase puede acabar “saboteada” por este método ya que no hay ninguna base de asimilación sobre la que efectuar una aplicación práctica y atención personalizada. Así, el flipped classroom, cuyo objetivo es no dejar a nadie atrás y proporcionar una enseñanza personalizada, puede producir, en este marco, lo contrario.

El segundo problema es que en el modelo flipped classroom se recomienda que los videos mediante los que se efectúa la transmisión del contenido teórico sean cortos (de aproximadamente 10 minutos), precisamente para garantizar su efectivo visionado y la efectiva recepción de su contenido. Si bien esto es adecuado para una enseñanza primaria e incluso secundaria, no lo es para una universitaria. Si los materiales previos son escuetos, se pierde el sentido de una educación universitaria especializada, fundamentada, sólida y de calidad, devaluándola hasta el nivel de un simple cursillo. Si son largos, el alumnado no los ve y regresamos al primer problema señalado.

Dadas estas circunstancias, consideramos que el encaje del flipped classroom en la enseñanza universitaria es problemático. Sin embargo, puede aportarnos elementos de gran valor.

La enseñanza universitaria se enfrenta, a día de hoy, a dos dificultades. Por un lado, los alumnos/as actuales manifiestan una menor capacidad de concentración que generaciones universitarias anteriores y, provenientes de una cultura y hábitos digitalizados, carecen de hábitos literarios y, en consecuencia, apenas leen bibliografía. Por otro lado, diversas publicaciones recientes señalan que internet, las redes sociales y diferentes aplicaciones móviles no sólo activan constantemente el mecanismo de recompensa del cerebro (el sistema de dopamina mesolímbico) sino

que generan adicciones a tales recompensas constantes; esta adaptación-adicción genera una intolerancia a las tareas y concentración largas, esto es, a la postergación de la recompensa (Carr, 2011; Haynes, 2018; Rock, 2012).

El flipped classroom nos señala una posible herramienta para sortear (o, siendo honestos, para adaptarnos) a este problema: dividir la clase en ciclos de dos períodos cortos. Durante el período 1 se transmite una dosis limitada de teoría para, en el período 2, realizar una aplicación práctica de ejercicio grupal, durante el cual el/la docente atiende personalmente a cada grupo. La duración total del ciclo puede ser de unos 45-60 minutos, permitiendo dos ciclos por clase. Esto nos permite:

- Mantener la atención al (a) renovarla mediante tareas cortas y (b) refrescarla mediante tareas activas.
- Aumentar la motivación al (a) ofrecer tareas de resolución rápida que permitan un mecanismo de la recompensa rápido y (b) al atender personalmente, ya que la interacción personal aumenta el vínculo y el compromiso entre docente y alumno/a.
- Personalizar la enseñanza, al atender necesidades específicas.

CONCLUSIONES

La matriculación a la carta mediante módulos educativos, ya común en algunos tipos de educación a distancia, puede ser de utilidad en modos de enseñanza presencial, desanquilosando los itinerarios formativos clásicos y transformándolos en nuevos itinerarios enfocados a maximizar los intereses, objetivos, pero, sobre todo, potencialidades propias de cada alumno/a.

Es común que el alumnado de titulaciones técnicas se queje de que ha aprendido, en teoría, ha ejecutar determinadas competencias, pero que apenas ha podido ponerlo en práctica, cuando será su puesta en práctica lo que necesitará en su futuro profesional. La construcción de simuladores de laboratorio virtual o de laboratorios controlables por conexión remoto ofrece la oportunidad, para la educación presencial, de que las prácticas técnicas, que a menudo son más escasas de lo que el alumnado desearía, puedan realizarse más a menudo, fortaleciendo unas competencias para las que puede haber una cantidad suficiente de carga teórica pero no tanto de implementación práctica.

La adaptación de materiales docentes a su uso en dispositivos móviles (tablets o smartphones) apunta a una dirección interesante para una educación presencial actual que cuenta con un alumnado que siempre lleva consigo un pequeño dispositivo electrónico y a cuyo uso constante está habituado; aprovechar esta circunstancia podría maximizar el tiempo que los y las alumnas dediquen a sus estudios, además de facilitar la integración entre tales materiales teóricos y aplicaciones educativas de gamificación, fácilmente instalables en dispositivos móviles.

Existen metodologías de innovación docente con gran éxito y de gran valor, como es el caso del flipped classroom que, sin embargo, estando originalmente planteadas para la educación secundaria, no pueden trasladarse a la educación superior en su formato original. De hacerse tal simple traslación pueden producir “cortocircuitos”. Es preciso atender a las condiciones específicas de la educación superior para realizar una adaptación adecuada de las metodologías que garantice una implementación exitosa.

REFERENCIAS

Alvarez-Peralta, M. y Rojas-Andrés, R. (2020) Repositorio de materiales, técnicas y nuevas metodologías docentes en el Grado en Comunicación Audiovisual UCLM. En J.J. Gázquez et al. (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, (pp.985-1000). España: Dykinson.

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet en nuestras mentes*. Taurus.

Haynes, T. (2018). *Dopamine, Smartphones & You: A battle for your time*. SITN - Science in the news. Recuperado de: <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2018/dopamine-smartphones-battle-time/>).

Prats, M.A., Simón i Llovet, J., Ojando, E.S., y Ávila, X. (2017). *Diseño y aplicación de la «flipped classroom»: experiencias y orientaciones en educación primaria y en la formación inicial de maestros*. Barcelona: Graó.

Reig, J. y Galletero, B. (2019). Dinámicas transversales y proyectos de divulgación científica como motor de innovación en la enseñanza-aprendizaje en el Grado de Periodismo. En M. López, A.M. Sanz, y C. Pérez, (Coords.), *Experiencias de Innovación docente en Enseñanza Superior en Castilla-La Mancha: III Jornada de Innovación Docente, Universidad de Castilla-La Mancha, Programa y Comunicaciones* (pp. 150-51). Toledo: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Rock, D. (2012). *Your Brain on Facebook*. Harvard Business Review. Recuperado de: <https://hbr.org/2012/05/your-brain-on-facebook>

CAPÍTULO 41

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA CONEXIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL

ROSA MARÍA GARCÍA NAVARRO
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Situación legislativa reguladora de las Prácticas Académicas Externas Universitarias

El Real Decreto 1393/2007, prevé que los planes de estudio universitario contendrán “toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir”, entre la que se menciona “las prácticas externas” (art. 12.2), y que “si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios” (art. 12.6).

Este Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, modificado por el RD 861/2010 de 2 de julio, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en su artículo 15 prevé la posibilidad de programar prácticas externas en los estudios de Posgrado.

Con posterioridad, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario será el encargado de regular las prácticas académicas externas, sus características generales y la extensión de su realización a todo el estudiantado matriculado en cualquier enseñanza impartida por las universidades o centros adscritos.

En la Región de Murcia, esta asignatura se corresponde con las prácticas curriculares, reconocidas por el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, que regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios; y por la Resolución del Rector de la Universidad de Murcia, R-500/2013, por la que se ordena la publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia del Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de Murcia. El RD 592/2014, define los objetivos de las prácticas externas, las entidades colaboradoras y los/as destinatarios/as y los requisitos de los convenios de cooperación educativa. En el ámbito autonómico, la R-500/2013, hace necesaria su aprobación, dado el tiempo transcurrido desde su antecesora (Real Decreto 1497/1981). “Los cambios normativos (..) hacen necesaria la elaboración de una normativa propia, que adapte el marco legal existente en la materia, al desarrollo de las prácticas curriculares y extracurriculares en la Universidad de Murcia” (Resolución R-500/2013).

Para la realización de las prácticas externas, la Universidad suscribirá un Convenio de Cooperación-Colaboración Educativa con las entidades colaboradoras, fomentándose que éstas sean accesibles para la realización de prácticas de estudiantes con discapacidad procurando la disposición de los recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios que aseguren la igualdad de oportunidades.

Plan de Estudio del Master Universitario en Mediación en la Universidad de Murcia: Asignaturas Académicas de Prácticas Externas

El Plan de Estudios del Master Universitario en Mediación fue verificado por el Consejo de Universidades (Universidad, 2021a), previo informe positivo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, cuya segunda renovación se realiza conforme a lo establecido en el artículo 27.bis del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en la modificación introducida por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, procediéndose a realizar la evaluación para la renovación de la acreditación de este título universitario oficial.

Las aplicaciones de la mediación cubren un amplio abanico de posibilidades en la resolución de conflictos, encuadrados en diferentes ámbitos, desde el familiar, escolar, penal, consumo, salud, intercultural, medioambiental e internacional, entre otros (De Armas, 2003, p. 8).

El Máster Universitario en Mediación, impartido desde la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia es un Máster presencial de 60 créditos, cuya duración prevista se establece en un año. El plan de estudios se estructura en 4 asignaturas cuatrimestrales (6 créditos cada una), 6 asignaturas optativas (6 créditos cada una), Trabajo Fin de Master y dos asignaturas Prácticas:

- Prácticas de Mediación Nivel I: Obligatoria. prácticas formativas externas en un contexto en el ámbito profesional de la educación (Institutos de Educación Secundaria).

- Prácticas de Mediación Nivel II: Créditos computados como optativa. Prácticas formativas externas que propician su integración en un contexto de aprendizaje ubicado en campos reales, relacionados con el ámbito profesional de la titulación. (Universidad, 2021b)

La titulación ofrece dos itinerarios: un itinerario profesional y un itinerario investigador, teniendo una mayor orientación profesionalizadora que académica en cuanto a las competencias que adquieren el alumnado.

Los estudiantes de este Master cuentan con el Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) de la Universidad de Murcia, donde se les ofrecen los servicios de orientación profesional.

Prácticas Externas Académicas: Definición y Competencias a adquirir por el alumnado

El Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, define en su art. 2.1, que las prácticas académicas externas

“constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que le preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento”.

Cada estudiante de prácticas externas tendrá designado un tutor académico y un tutor en la institución u organismo donde realiza las prácticas. El tutor externo designado por la entidad colaboradora, será una persona vinculada a la misma, con experiencia profesional y con los conocimientos necesarios para realizar una tutela efectiva. No podrá coincidir con la persona que desempeña las funciones de tutor académico de la universidad.

En cuanto al tutor interno o académico, en el estudio de Lam y Ching (2007) se describe con detalle la importancia que debe tener este tutor en la monitorización del proceso, y proponen que debería ser un profesor dedicado a tiempo completo a la coordinación, y preferiblemente con experiencia en el sector industrial correspondiente.

Los dos tutores velarán por el cumplimiento de lo estipulado en el Convenio de Prácticas en sus ámbitos respectivos, manteniendo una coordinación permanente a lo largo del periodo de duración de esta asignatura, siempre en beneficio del aprendizaje del estudiantado.

El Coordinador de Prácticas Académicas Externas, en el caso que nos ocupa, es el Vicedecano de Prácticas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.

Las competencias que se espera adquieran el alumnado en esta titulación, según el documento publicado en la web de la titulación, podemos clasificarlas en (Universidad, 2021c):

a) Competencias Básicas, entre ellas:

- CB7. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

b) Competencias de la Titulación, entre ellas:

--CG2. Ser capaz de identificar los sujetos en conflicto y su entorno.

--CG6. Saber conectar la teoría y la práctica de mediación.

c.1) Competencias transversales y de materia en Prácticas Externas. Nivel I, entre ellas:

- Competencia 1. CM.1. Tener la habilidad de dignificar la participación de los sujetos del conflicto como actores de una cultura de entendimiento y tolerancia.

- Competencia 2. CM2. Saber identificar los intereses de los sujetos involucrados en el conflicto como legítimos y las circunstancias internas y externas que lo rodean.

c.2) Competencias transversales y de materia en Prácticas Externas. Nivel II, entre ellas:

- Competencia 1. CE.16 Conocer las teorías de la mediación y ser capaz de adaptarlas en función de la especificidad de los casos y de las situaciones.

- Competencia 2. CE.17. Comprender y saber utilizar el proceso de mediación.

Objetivos

El tema central de este estudio es tratar la coordinación que existe entre el profesor que imparte estas asignaturas de Prácticas Externas Académicas a través del Máster de Mediación de la Universidad de Murcia, con el tutor externo de la Institución en la que se encuentra el alumnado desarrollando esta materia.

El objetivo general es brindar una revisión sistemática de estudios que apoyen la evidencia científica, del papel que desempeña el docente en la conexión de la teoría y la práctica profesional, aplicado a estas asignaturas de Prácticas Externas Académicas. Se llevará a cabo una revisión sistemática de la literatura existente en esta materia, analizando un número considerable de estudios de los que podamos obtener resultados, en relación a nuestro trabajo.

METODOLOGÍA

Bases de datos y criterios de selección de estudios

El diseño del estudio consistió en desarrollar una revisión sistemática de publicaciones registradas en la base de datos de Dialnet, Google Académico y ProQuest.

El paradigma de esta investigación ha sido interpretativo puesto que el interés de esta ha sido comprender e interpretar, de forma mutua y participativa, la ontología constructiva, múltiple, holística y divergente de la realidad. La relación sujeto-objeto es interrelacionada y está influida por valores subjetivos; además, el propósito de generalización está limitado por el contexto y el tiempo, mediante afirmaciones ideográficas centradas en las diferencias. La causalidad de este es prospectiva y su axiología tiene en cuenta los valores, puesto que éstos influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis.

Los términos utilizados para la búsqueda fueron “papel del docente AND teoría AND práctica profesional AND Asignaturas de Prácticas Externas”. De cara a hacer la

selección de las publicaciones encontradas, la técnica de recolección de información se llevó a cabo mediante un filtro, en base a los criterios de inclusión y exclusión expuestos en la tabla 1. La tabla 2, por su parte, detalla de forma específica la selección hecha en la base de datos usada.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudios publicados desde el año 2004 en adelante.	Artículos a los que no se tuvo acceso a texto completo.
Artículos publicados en inglés o en español.	Artículos que no se centrasen en el tema.
Estudios realizados en humanos.	Artículos repetidos.
	Estudios de caso.
	Protocolos.
	Revisiones y metaanálisis.
	Guías prácticas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Resumen de ecuaciones y del proceso de búsqueda

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Resultados	Artículos descartados	Artículos válidos
Dialnet	"papel del docente" AND "teoría" AND "práctica profesional" AND "Asignaturas de Prácticas Externas"	17	13	4
Google scholar	"papel del docente" AND "teoría" AND "práctica profesional" AND "Asignaturas de Prácticas Externas"	15800	15788	12
ProQuest	"papel del docente" AND "teoría" AND "práctica profesional" AND "Asignaturas de Prácticas Externas"	2306	2298	8

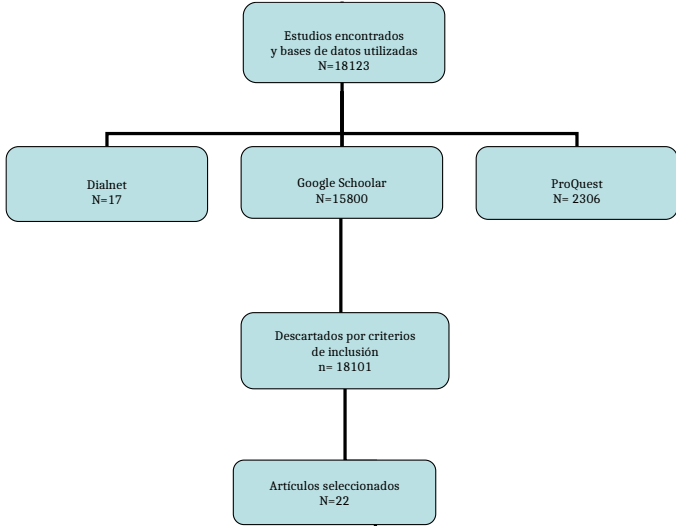
Fuente: Elaboración propia

En total, se obtuvieron 18123 artículos como resultados de la búsqueda realizada, de los cuales, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión previamente señalados, sólo 21 se consideraron válidos para dar respuesta al objetivo del presente trabajo.

Diagrama de flujo

Se resume, en forma de diagrama, la búsqueda sistemática realizada en las diferentes bases de datos escogidas. Encontramos un total de 18123 estudios, de los cuales 18102 fueron descartados para seleccionar, finalmente, 21 estudios que cumplían los criterios de inclusión (Tabla 1).

Figura 1. Diagrama de flujo



Análisis de la información

En este apartado realizaremos un análisis de los diferentes artículos que hemos trabajado para, posteriormente, realizar la descripción de los resultados.

Tabla 3. Artículos revisados

Año	Autor	Título	Objetivos del estudio	Diseño metodológico	Variables de estudio
2014	Alemany et al.	Las prácticas externas en el proceso de adaptación al EEES.	Análisis de la situación antes de la implementación del EEES, conocer las previsiones de cambios en la implementación desde el punto de vista de los coordinadores responsables, y comprobar el nivel de satisfacción de los estudiantes.	Experimental	Satisfacción y motivación
2020	Aranda-Vega, et al.	Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores.	Práctica reflexiva como elemento facilitador del conocimiento práctico. Para ello, se realizó un análisis cualitativo de 52 diarios de clase.	Cualitativa	Aprendizaje experiencial
2004	Báñez, T.	La innovación docente en la formación de Trabajo Social.	Conocer el desarrollo del docente en la formación de prácticas.	Cualitativa	Reflexión

Tabla 3. Artículos revisados (continuación)

Año	Autor	Título	Objetivos del estudio	Diseño metodológico	Variables de estudio
2011	Barrachina, L.A.	El uso del campus virtual en el prácticum de psicopedagogía: un enfoque constructivista y sociocultural.	Analizar el uso del campus virtual en el prácticum de pedagogía.	Cualitativa	Reflexión
2015	Barrón, C.	Concepciones epistemológicas y práctica docente.	Revisión de las concepciones epistemológicas de los docentes y sus implicaciones en la práctica.	Cualitativa	Reflexión
2015	Escribano, A. y Del Valle, A	El aprendizaje basado en problemas (ABP).	Proponer un programa de mejora de la docencia.	Experimental	Aprendizaje y resolución de problemas
2012	González et al.	Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la sociología.	Analizar el pensamiento pedagógico y la práctica docente de un profesor universitario caracterizado por su buena práctica.	Experimental	Pensamiento pedagógico
2021	Imbernón Muñoz, F..	La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro.	Revisión literaria de profesión docente.	Cualitativa	Reflexión
2007	Losada, S. y Gómez, Á.	Una oportunidad para la conexión teoría-práctica.	Revisión literaria.	Cualitativa	Revisión literaria
2016	Martínez, S., et al.	Repensar la profesión desde la formación y la práctica: las Prácticas Externas de Pedagogía.	Revisar literatura sobre la formación práctica y el docente.	Cualitativa	Revisión literaria
2020	Mauricio, T.V.	Actitudes de docentes universitarios del área de Humanidades frente a la competencia digital.	Conocer actitudes de docentes frente a la competencia TIC.	Experimental	Actitudes
2011	Molina, E.	La mejora del prácticum: esfuerzo de colaboración.	Revisión literaria sobre la mejora del prácticum y la formación experiencial.	Cualitativa	Reflexión
2017	Novo, M.L. et al.	Inteligencia conectiva para la educación matemática infantil.	Conocer inteligencia conectiva.	Experimental	Inteligencia Atención

Tabla 3. Artículos revisados (continuación)

Año	Autor	Título	Objetivos del estudio	Diseño metodológico	Variables de estudio
2021	Poveda, B. et al.	Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo.	Conocer creencias sobre el prácticum de los alumnos.	Cualitativa	Creencias Expectativas Satisfacción
2016	Ramos-Feijóo, C. et al.	Supervisión en Trabajo Social, clave para la construcción del “ethos” profesional.	Conocer características del docente en la supervisión de las practicas.	Cualitativa	Reflexión
2013	Rayas-Díez, E. y Caparros, N.	Aprendizaje-Servicio en las prácticas externas de Grado: la experiencia de la Universidad de la Rioja en el Grado en Trabajo Social.	Analizar y conocer el servicio de las prácticas externas en Trabajo Social.	Cualitativo	Encuestas Satisfacción
2004	Rico, L.	Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria.	Análisis de formación y docencia.	Cualitativa	Revisión literaria
2008	Riesco, M.	El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje.	Se estudia la comprensión y el tratamiento que se le está dando en la universidad.	Cualitativa	Comprensión
2015	Rubio Hurtado, M. et al	Portafolios electrónico y actitudes hacia las TIC del alumnado en la asignatura de Prácticas Externas.	Conocer apreciación del portafolios de prácticas por parte de los estudiantes.	Cualitativa	Satisfacción
2019	Ruíz, F. et al.	Retos de las prácticas externas de Educación Social en Melilla.	Revisión literaria de tipo de formación práctica necesaria para un alumno y revisión de su profesor.	Cualitativa	Revisión literaria
2016	Zabalza, M.A.	El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria.	Revisión literaria del prácticum y las prácticas externas.	Cualitativa	Revisión literaria

Fuente: Elaboración propia (2021)

RESULTADOS

La supervisión en el ámbito de la universidad sirve para consolidar y desarrollar conocimientos tanto teóricos como en el ámbito de las competencias y habilidades que los estudiantes deben adquirir para su futura práctica profesional (González, Fiz, y Ayerdi, 2012). Entendemos que la creación de grupos de práctica docente, facilita que los estudiantes se acerquen a un modelo de práctica profesional (Barrón, 2015).

Entre los resultados más destacados dando respuesta a nuestros objetivos destacamos:

- Los alumnos por un lado reconocen no saber en muchos momentos cómo desarrollar en la práctica las competencias teóricas que han estudiado durante el Master de Mediación (Ruíz, Gallardo, y Estrada, 2019).

- Entre las demandas que el alumnado presenta están la necesidad de más tutores externos con la titulación de Mediador, proponiendo sesiones de formación por parte de la Universidad a los tutores externos (Ruíz et al., 2019).

- La inserción laboral de los graduados universitarios es un tema de alto interés social. Y se constata que la realización de prácticas se ha convertido en un importante medio de búsqueda de trabajo (Alemany, Perramon, y Panadès, 2014, p. 132).

- Cuanto mayor es la duración de las prácticas, es más frecuente que se produzca una oferta de contrato laboral por parte de la empresa o institución. A las empresas les interesa tener becarios y a los alumnos les interesa trabajar, por lo que esta correlación hace que la satisfacción final sea superior y la gran mayoría reciban una ampliación de las prácticas (Alemany et al., 2014, p. 134).

- En el estudio realizado por Gault et al. (2000), los estudiantes que han realizado prácticas externas y que, han tenido una mejor preparación en la adquisición de capacidades de trabajo, conseguirán su primer trabajo de manera más rápida y con un salario mejor, a diferencia de los estudiantes que no las han llevado a cabo.

- En cuanto a la relación entre lo aprendido en el periodo académico y su aplicación en el aprendizaje que se realiza en el lugar de trabajo o “learning in the workplace”, en el estudio realizado de Alemany et al. (2014), los estudiantes mostraban un grado de relación satisfactorio pero mejorable entre lo aprendido y lo aplicado. En este sentido y según el estudio realizado por González y Hevia (2011), en cuanto los agentes implicados en el Practicum, los estudiantes mostraban mayor valoración a las labores que desarrollaba el tutor externo, que la valoración otorgada al tutor académico (p. 220).

CONCLUSIONES

La realización de prácticas académicas externas por parte del alumnado de la Universidad de Murcia en la titulación de Master de Mediación, tiene por objeto dotar de un mayor componente práctico a su formación académica, conectando los estudios

universitarios con las actividades profesionales y con las salidas laborales existentes. Por tanto, es un excelente mecanismo de conexión de la universidad con el tejido productivo y el mundo laboral, ofreciendo una experiencia al alumnado que le será de gran utilidad en su posterior inserción profesional.

Podemos afirmar que el estudiantado manifiesta, según distintos estudios revisados, un nivel más alto de satisfacción cuando desarrollan estas asignaturas de prácticas externas, entendiendo este periodo como una forma de conseguir experiencia laboral y un aprendizaje eficaz (Alpert, Heaney, y Kuhn, 2009).

Aun reconociendo la existencia de unos niveles adecuados de coordinación entre las instituciones, organizaciones y universidades, es necesario fomentar y mejorar las estructuras de comunicación con el objetivo de ampliar el nivel de implicación de ambas instancias en el desarrollo formativo del estudiantado. Para la adquisición adecuada de competencias, destrezas y habilidades básicas en el campo profesional, es necesario que exista una relación adecuada entre la formación académica y los aspectos vinculados directamente con el aprendizaje profesional, en el entorno en el que se desarrollan las prácticas externas. Ello ha conducido a que en las titulaciones universitarias se valoren de forma crucial el área de metodología y la inserción de las prácticas externas en el itinerario formativo. Con ello, a su vez, se favorece la inserción laboral y empleabilidad del estudiantado.

El periodo de prácticas externas supone el primer contacto que tiene el estudiantado con el mundo laboral vinculado a su proceso formativo.

REFERENCIAS

Alemany, J., Perramon, X., y Panadès, L. (2014). Las prácticas externas en el proceso de adaptación al EEES. El punto de vista de la primera promoción de grado en la UPF. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 115-139.

Alpert, F., Heaney, J.G., y Kuhn, K.A.L. (2009). Internships in marketing: Goals, structures and assessment – Student, company and academic perspectives. *Australasian Marketing Journal*, 17, 36-45.

Aranda-Vega, E.M., Martín-Cuadrado, A.M., y Corral-Carrillo, M.J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266.

Báñez, T. (2004). La innovación docente en la formación de Trabajo Social. *Portularia*, 4, 421-430. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10272/213>

Barrachina, L.A. (2011). El uso del campus virtual en el practicum de psicopedagogía: un enfoque constructivista y sociocultural. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 199-217.

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. doi: 10.4995/REDU.2015.6436

De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136.

Escribano, A. y Del Valle, A. (coord.) (2015). *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica con futuro*. Bogotá: Ediciones de la U.

Gault, J., Redington, J., y Schlager, T. (2000). Undergraduate Business Internship and Career Success: Are They Related? *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45–53.

González, F.M., Fiz, M.R., y Ayerdi, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la sociología. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1) 105-122.

González, X.A. y Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209–236

Imbernón, F. (2021). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. OB IPD. Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/la-profesion-docente-ante-los-desafios-del-presente-y-futuro/>

Lam, T. y Ching, L. (2007). An exploratory study of an internship program: The case of Hong Kong students. *International Journal of Hospitality Management*, 26, 336– 351.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 89, de 13 de abril de 2007, Referencia: BOE-A-2007-7786. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001, Referencia: BOE-A-2001-24515. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Losada, S. y Gómez, Á. (2007) *Una oportunidad para la conexión teoría-práctica*. Recuperado de: Books.Google.Com.

Martínez, S., Rajadell, N., Aneas, M.A., y Vilá, R. (2016). Repensar la profesión desde la formación y la práctica: Las Prácticas Externas de Pedagogía. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 98-108.

Mauricio, T.V. (2020). *Actitudes de docentes universitarios del área de Humanidades frente a la competencia digital*. (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4674/MAE_EDUC_TyGE-L_018.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Molina, E. (2011). *La mejora del practicum: esfuerzo de colaboración*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/15206>

Novo, M.L., Alsina, Á., Marbán, J.M., y Berciano, A. (2017). Inteligencia conectiva para la educación matemática infantil. *Revistacomunicar.Com*, 25(52), 29–39. doi: 10.3916/C52-2017-03

Poveda, B., Barceló, M.L., Rodríguez, I., y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53.

Ramos-Feijóo, C., Ariño, M., Berasaluze, A., Dellavalle, M., Lorenzo, J., Munuera, P., ... y Pelluch, M.J. (2016). Supervisión en Trabajo Social, clave para la construcción del “ethos” profesional. In *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, Innovación y enseñanza universitaria: Enfoques pluridisciplinares*. Universidad de Alicante, Alicante, (pp. 1533-1544). Recuperado de: <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/>

Raya-Díez, 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*, 2(2), 131-154.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007, Referencia: BOE-A-2007-18770. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. Boletín Oficial del Estado, 175, de 23 de julio de 1981, Referencia: BOE-A-1981-16532. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/1981/06/19/1497>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 318, de 31 de diciembre de 2010, Referencia: BOE-A-2010-20147. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado, 184, de 30 de julio de 2014, Referencia: BOE-A-2014-8138. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 161, de 3 de julio de 2010, Referencia: BOE-A-2010-10542. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>

Resolución del Rector de la Universidad de Murcia, R-500/2013, del Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 153, de 4 de julio de 2013. Recuperado de: <https://sede.um.es/sede/normativa/reglamento-de-practic-as-externas-de-la-universidad-de-murcia/pdf/127.pdf>

Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. *Revistas de la Universidad de Granada*, 8(1). Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19368>

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de: https://etsii.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf.

Rubio, M.J., Vilá, R., y Aneas, M.A. (2015). Portafolios electrónico y actitudes hacia las TIC del alumnado en la asignatura de Prácticas Externas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 57-70.

Ruíz, F., Gallardo, M.A., y Estrada, L.I. (2019). *Retos de las prácticas externas de Educación Social en Melilla* (RES0027). Recuperado de: Researchgate.Net.

Universidad de Murcia. (2021a). *Informe final evaluación para renovación de la acreditación*. ANECA

Universidad de Murcia. (2021b). *Explicación de materias de Máster Universitario en Mediación*. Murcia.

Universidad de Murcia. (2021c). *Competencias de Máster Universitario en Mediación*. Murcia.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23. Recuperado de: <http://revistapracticum.com>

CAPÍTULO 42

EL FILANDÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO EN EL ESTUDIO DE LOS PRONUNCIAMIENTOS JUDICIALES EN EL ORDEN SOCIAL

HENAR ÁLVAREZ CUESTA
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

A través del grupo de innovación docente sostenibilidad ambiental y nuevos entornos urbanos de la Universidad de León, que está formado por docentes de distintas áreas de conocimiento (Derecho Administrativo, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Ecología, Ingeniería Eléctrica) se están poniendo en práctica distintas metodologías docentes innovadoras en diversos Grados (Derecho, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Turismo, Comercio Internacional, Administración y Dirección de Empresas o Ingeniería industrial) y Másteres (Abogacía, Derecho de la Ciberseguridad, en Gestión de la Prevención de Riesgos Laborales, Gestión de Personal y Práctica Laboral, Ciberseguridad o Inteligencia de Negocios y Big Data).

La multidisciplinariedad de los profesores implicados garantiza y afianza la visión poliédrica a trasladar a los estudiantes, en tanto la idea transversal consiste en proporcionar un conocimiento completo, complementario y colaborativo de las posibilidades que brinda la sostenibilidad ambiental y social para su futuro profesional y las variadas competencias que han de alcanzar para ello.

Por ello, se han buscado herramientas y técnicas docentes capaces de hacer llegar contenidos técnico-jurídicos de forma amena a quienes dominan y conocen esa rama de conocimiento (estudiantes procedentes de titulaciones jurídicas) como a quien se está acercando por primera vez a ella desde otras disciplinas (Ingenierías y Ciencias Económicas).

El instrumento seleccionado y que procede exponer ha sido el filandón, porque con ello se cumple una de las competencias transversales presente en todas las titulaciones y comprendida dentro de los derechos fundamentales, cual es la igualdad de género y la no discriminación. Pieza clave también en la sostenibilidad social que se propugna como idea vertebral del Grupo de Innovación Docente y además constituye uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

La propuesta realizada pretende coadyuvar a que los estudiantes sean capaces de compartir conocimientos mediante resoluciones de casos reales con una estrategia y conocimientos multidisciplinarios, entendiendo que la complejidad de cada asunto a analizar tiene implicaciones legales, medioambientales y técnicas, para lo cual

necesitan de la colaboración y el entendimiento de distintas disciplinas y también ser capaces de transmitir sus conocimientos de forma clara, precisa y adecuada al auditorio. Con esta técnica se trata de cumplir con la competencia transversal presente en todos los planes de estudios, enunciada como “ser capaz de transmitir información, ideas, planteamientos conflictivos y posibles soluciones de forma clara, precisa y fundamentada”, unida a otras, como “ser capaz de organizar y planificar el trabajo” y “desarrollar actitudes de trabajo en equipo”.

El objetivo esencial consiste facilitar a los alumnos una experiencia formativa innovadora y, a la par, enriquecedora, por cuanto pretende reforzar su propio autoaprendizaje estimulando su participación activa a lo largo del desarrollo de las distintas actividades, a fin de asegurar su formación no sólo práctica, sino, en particular, real e interdisciplinar.

De manera más específica, los objetivos que se pretenden conseguir con la técnica a continuación expuesta son los siguientes:

Realizar una enseñanza activa capaz de involucrar a los estudiantes a través de su participación en la explicación de casos reales (Alegre, Esteve, López, y Taléns, 2018).

Demostrar la aplicación real y directa de la rama de conocimiento estudiada.

Orientar a los estudiantes en las distintas salidas profesionales.

Propiciar la adquisición de competencias y destrezas necesarias para que puedan ser capaces de organizar y planificar el trabajo demandado, y de que puedan demostrar las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar un aprendizaje crítico y autónomo, en línea con lo que su actividad profesional posterior habrá de exigir posteriormente de ellos, propiciando un Lifelong Learning (García-Bullé, 2019).

Destacar la importancia de la cooperación entre distintas ramas del conocimiento, tanto jurídicas como técnicas, ambientales y biosanitarias para la solución de casos reales

Concienciar a los estudiantes de la necesidad de promover la sostenibilidad social, económica y medioambiental así como la protección de cuantos colectivos se detecten como más vulnerables, privados, en muchas ocasiones, de las herramientas suficientes que les permitan conocer la vía adecuada para su defensa jurídica, como el acceso al turno de oficio.

Fomentar la escucha activa.

Afianzar las técnicas de oratoria y comprensión oral y escrita.

Sensibilizar a los estudiantes y al resto de la comunidad universitaria sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Abrir a los estudiantes un nuevo campo, más práctico y dinámico, para desarrollar sus Trabajos Fin de Grado o Máster.

Fomentar el espíritu crítico y el liderazgo, así como la asunción de responsabilidades.

Acercar a los estudiantes a la sociedad y acercar a distintos colectivos y organizaciones a la Universidad.

Educar en igualdad.

Acercar a los estudiantes a las tradiciones propias del lugar donde se asienta la Universidad, en este caso León, a su historia y costumbres, muchas veces desconocidas u ocultas.

Intercambiar vivencias entre ellos sobre sus lugares de origen y también con sus mayores sobre sus recuerdos y experiencias.

MÉTODO

El método elegido en este caso parte de la idea de filandón, entendido, según la RAE, como “reunión vecinal, invernada y nocturna, en la que las mujeres hilaban y los hombres hacían trabajos manuales, mientras se contaban historias”.

El filandón constituye una tradición en los distintos territorios de León (en ciertas zonas de esta provincia al filandón también se le conoce como calecho o calechu) y en algunas zonas montañosas del extremo oriental de Galicia y Asturias.

Encuentra su origen en las reuniones espontáneas entre mujeres, quienes, al acabar todas sus tareas (domésticas y no remuneradas), se juntaban para seguir trabajando, en esta ocasión, para hilar, tejer o bordar. Mientras realizaban tal labor, en los meses más duros del invierno leonés al calor de la lumbre, iban intercambiándose historias, recetas, consejos, dando lugar a un foro de conocimiento especializado y libre, de construcción horizontal y de transmisión colectiva.

En un tiempo en el cual las mujeres quedaban relegadas al ámbito doméstico, sin apenas presencia en la comunidad, estas reuniones contribuían a visibilizar su labor, promovían la colaboración entre ellas, y hacían que ocuparan un espacio público, donde ellas eran las transmisoras del conocimiento colectivo y depositarias del mismo. Esta reunión les permitía recuperar la visibilidad social y la voz que la sociedad en ese momento les estaba negando.

Esta tradición se ha transformado en una forma de reunirse de forma horizontal, sin establecer jerarquías en la que cada participante narre y cuente alguna vivencia siguiendo un hilo argumental conjunto. Trasladado como metodología docente consiste en que los estudiantes se reúnan para contar una “historia” particular, de la forma más amena posible, que será una sentencia relacionada con un supuesto a analizar en común.

En la práctica, se propone por parte del docente una serie de sentencias vinculadas con el tema objeto de explicación y son distribuidas entre los estudiantes. Se trabaja en grupos reducidos y todos los estudiantes han de contar con una

sentencia, que han de buscar en las bases de datos (fomentando con ello el uso de herramientas tecnológicas de búsqueda de información).

Se les da una semana para la búsqueda y el análisis de la misma (autoaprendizaje) y luego en clase se realiza un círculo en el que cada uno va contando el caso analizado. Se pretende huir de cualquier tipo de formalidad en la exposición de la sentencia y como única condición a cumplir por todas las personas participantes, es su narración amena en forma de cuento o enseñanza, con el fin de interiorizar el caso y los fundamentos de derecho. Las sentencias seleccionadas pueden ser de cualquier Tribunal (Juzgado, Audiencia Nacional, Tribunal Superior de Justicia, Tribunal Supremo, Tribunal Constitucional, Tribunal de Justicia de la Unión Europea o Tribunal Europeo de Derechos Humanos) y se busca la coherencia entre ellas y la no repetición de contenidos y pronunciamientos, aunque a veces se pueden asignar a los estudiantes participantes en el filandón dos sentencias contradictorias.

Una vez reunidos en círculos, cada estudiante toma la palabra con un tiempo tasado para contar la “historia” y a continuación cada estudiante es libre para comentar, dar su opinión o enlazar con el caso o relato que le ha sido asignado.

Se pretende que todos los estudiantes participantes en el filandón asuman una doble función: escucha activa del resto de compañeros y compañeras y relatores capaces de captar la atención y transmitir la idea que les ha sido asignada en el análisis del caso solventado por el Juzgado o Tribunal.

El planteamiento de esta categoría ha de ser incluida en las hoy denominadas “metodologías activas”, coherentes con lo pretendido y contenido en el Documento Marco (MEC) sobre la integración del sistema universitario español en el EEES, según el cual, en el entorno del Espacio Europeo de Educación Superior, el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevan a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, 2015).

A través de la técnica del filandón, se pretende potenciar la capacidad de análisis y gestión de información del alumnado, pero también familiarizarle con la práctica reflexiva, de tal modo que su papel en clase no suponga la mera plasmación mecánica de conocimientos recién asumidos (Rodríguez, 2015), sino que los “haga suyos” de forma crítica y sea capaz de transmitir su esencia al resto de forma colaborativa.

Estos principios del aprendizaje cooperativo han sido clasificados del modo que sigue (Rodríguez, 2015):

El aprendizaje es un proceso activo y constructivo.

El aprendizaje depende de contextos ricos.

El aprendizaje es esencialmente social.

El aprendizaje tiene dimensiones afectivas y subjetivas.

Los aprendices son diferentes.

Esta técnica lleva incorporada una imprescindible “carga” social, como competencia transversal, que ha de ser puesta de relieve y subrayada en las distintas prestaciones de servicios que van a desarrollar en su carrera profesional, no en vano aprendizaje y realidad social son términos que comprometen la visión de la Universidad (Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2016). Dado que el filandón ha constituido un espacio conquistado por las mujeres en tiempos en los que eran postergadas y su trabajo era invisibilizado y no era puesto en valor (mucho menos remunerado), se trata de sensibilizar a los estudiantes con estos problemas de discriminación tradicionales y vincularlos con otros con los que se enfrentan las mujeres en el mundo laboral en la actualidad.

Resulta común buscar y encontrar interesantes y novedosas metodologías docentes que vinculan la enseñanza con los problemas del mundo real, y en su puesta en práctica es preciso evolucionar hacia un modelo de enseñanza en el que las competencias constituyan el eje de la práctica educativa, entendiendo por tales los saberes elementales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que los sujetos precisan para enfrentarse a los nuevos retos sociales (Alegre, Esteve, López, y Taléns, 2018). En este caso, se pone el foco de atención en la habilidad para analizar, comprender un texto jurídico complejo, y saber transmitirlo de forma amena y adaptada al auditorio, bien se trate de estudiantes de titulaciones jurídicas, bien sean grados o másteres no especializados en este ámbito del conocimiento.

Esta metodología se clasifica asimismo como una propuesta de enseñanza-aprendizaje activa, potenciadora de la participación y protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Cano et al., 2019).

Ante tal situación, se ha pretendido llevar a cabo experiencias docentes que no sólo puedan calificarse de innovadoras, sino que aporten a nuestros estudiantes la oportunidad de formarse desde una perspectiva práctica interdisciplinar y con un adecuado contenido en materia de sostenibilidad y, por tanto, eminentemente compleja y poliédrica. Esta innovación social pretendida hace referencia a “los procesos de nuevas resoluciones ante determinadas necesidades sociales e incide en la necesidad de evidenciar los procesos de reflexión y evaluación, tanto en las distintas dimensiones universitarias como en su repercusión en los entornos y en la reciprocidad con la comunidad” (García, Mugarra, y Villa, 2016).

Estas resoluciones judiciales novedosas y polémicas pueden ser tratadas por los alumnos y alumnas en un plano de igualdad, adoptando el rol de transmisores de conocimiento al que han de propiciar un espacio para reflexionar, debatir, buscar soluciones y, en definitiva, construir, entre todos, el conocimiento de una forma colaborativa (Gómez, 2018).

RESULTADOS

Los resultados que se pretenden alcanzar con la técnica expuesta son los a continuación enumerados:

Los estudiantes aprenderán a manejar las fuentes e instrumentos necesarios para la resolución de problemas prácticos complejos basados en la interdisciplinariedad inherente a la propia realidad y serán capaces de aplicarlos a las concretas situaciones (Buenestado, Álvarez, y González, 2016).

Adquirirán la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Desarrollarán habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje crítico y autónomo.

Transmitirán de forma clara, precisa y argumentada información, ideas, juicios, razonamientos, problemas y soluciones, tanto oralmente como por escrito, siendo capaces de manejar con soltura los diferentes registros propios del ámbito científico, profesional y divulgativo.

Los estudiantes adquirirán una visión completa e integrada de su titulación y las implicaciones que tiene con otras disciplinas.

Aprenderán a buscar, acceder, valorar, priorizar y utilizar de forma eficaz la información precisa, en cualquier soporte, para adoptar decisiones y resolver conflictos planteados.

Serán capaces de desarrollar una escucha activa.

Se fomentará la autoestima de los estudiantes, al ser capaces de comprender y explicar un caso complejo.

Se ahondará en alcanzar un espíritu crítico, solidario y colaborativo entre los estudiantes.

Se devolverá a la sociedad una parte de la inversión realizada en la Universidad pública mediante la lucha por la igualdad, el medioambiente, la sostenibilidad y los excluidos sociales.

La Universidad y sus integrantes llevarán a cabo uno de sus papeles principales: ser agentes de transformación social.

Servirá para sensibilizar a los estudiantes en igualdad por razón de género.

Tratará de concienciar socialmente a estudiantes y profesores y aprehender el impacto de la doctrina legal en la realidad.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas con la técnica expuesta han sido las siguientes:

1. A través de estas técnicas de innovación docente se busca y se consigue la promoción de las competencias sociales de los alumnos, mediante el fomento de las relaciones interpersonales, la dinámica de grupo, la toma de decisiones y la solución de problemas (Rodríguez, 2015).

2. Se ha logrado unir la tradición vinculada a la región donde se ubica la Universidad con la innovación docente.

3. Se ha buscado y logrado un aprendizaje autónomo de los estudiantes y se ha trasladado a continuación a través del filandón a un aprendizaje colaborativo del grupo.

4. Se ha incrementado la motivación de los estudiantes y la cooperación entre los mismos.

5. Han sido capaces de entrenar competencias profesionales y personales (escucha activa, respeto, colaboración).

6. Han desarrollado competencias orales capaces de servir de ayuda para su futuro desarrollo profesional.

7. Encuentran conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible previstos en la Agenda 2030, en particular la igualdad por razón de género.

REFERENCIAS

Alegre, M., Esteve, A., López, M., y Taléns, E.E. (2018). Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas. *CEF*, 10, 111-134.

Buenestado, M., Álvarez, J.L., y González, H. (2016). Análisis de las actividades de formación docente de las universidades españolas relacionadas con la metodología aprendizaje-servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 25-40.

Esteve, A. (2011). *El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa*. Jornada sobre la enseñanza del derecho del trabajo en el espacio europeo de enseñanza superior.

Furco, A. (2016). La comunidad como recurso para el aprendizaje: análisis del aprendizaje-servicio académico en la educación primaria y secundaria (pp. 184-188). En *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. París: OECD.

García, A., Mugarra, A., y Villa, A. (2016). Innovación social universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de aprendizaje-servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 77-86.

García-Bullé, S. (2019). *¿Qué es lifelong learning y en qué consiste?* Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-lifelong-learning>

García-Cano, M., Hinojosa, E.F., Alcalde, I., Álvarez, A., Cerrillo, J.A., Hidalgo, M.D., y Martínez, J. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3).

Gil, L. (2019). Innovación docente y capacidad de interconexión: Especial mención al derecho del trabajo. En M. Ortega, C. Alonso, A. Valiño, y A. Rodríguez. (Eds.), *Investigación y docencia en Derecho: Nuevas perspectivas*. Coruña: Colex.

Gómez, M.A. (2018). Jurisprudencia, entornos virtuales y docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En R. Dall, A. Pina, M. Soler, A. Meneses, C. García, M.C. Caldeiro, P. Uribe, y C.M. Agurto. (Eds.), *Edunovatic 2017. Conference proceedings 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. Eindhoven, NL: Adaya Press.

Igartua, M.T. y Solís, C. (2012). La innovación docente en la enseñanza del Derecho del Trabajo: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿en beneficio de quién? En J. Cruz y M. Rodríguez-Piñero. (Eds.), *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: Laborum.

Rodríguez, M.J. (2015). Innovación docente: elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza de las universidades y su repercusión en la carrera profesional del docente universitario. En C. Sánchez-Rodas, E. Garrido, A.M. Chocrón, M.D. Ramírez, E.M. Sierra, y M.J. Cervilla. (Eds.), *El Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en la encrucijada: retos para la disciplina laboral*. Murcia: Laborum.

Rodríguez-Rico, V. (2015). Innovación docente y actividades de interacción teórico-práctica en la disciplina laboral. En C. Sánchez-Rodas, E. Garrido, A.M. Chocrón, M.D. Ramírez, E.M. Sierra, y M.J. Cervilla. (Eds.), *El Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en la encrucijada: retos para la disciplina laboral*. Murcia: Laborum.

Santos, M.A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2016), El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. *Educación y Diversidad*, 10(2), 17-24.

CAPÍTULO 43

EL DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE LA PRENSA ESCRITA

MATTHIEU CHABANNES

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo la enseñanza y aprendizaje del Derecho se ha caracterizado por ser muy rígido y tradicional. Fundamentalmente consistía en que el profesor impartiera la lección magistral en la que la participación de los alumnos consistía en escuchar, tomar apuntes y, en su caso, plantear dudas. En este sentido, el profesor era el principal protagonista emisor de conocimiento mientras que el alumno era sujeto pasivo teniendo que realizar en una prueba final una reproducción la más fidedigna posible del contenido teórico para alcanzar la mayor calificación. Además, en esta metodología tradicional existía una clara prevalencia de la teoría frente a los recursos prácticos (Rando, 2020).

El Sistema Europeo de Enseñanza Superior y la implantación del Plan Bolonia ha supuesto una nueva era en la enseñanza universitaria con la necesidad de abordar el aprendizaje de otra manera y cambiar el enfoque en las metodologías docentes. Ello ha supuesto una renovación en los roles de profesores y alumnos. El profesor se ha tenido que reinventar y adoptar un rol de guía para facilitar la adquisición de competencias. El alumno por su parte no tiene que ser un simple espectador, sino que desempeña un papel más activo en el proceso de adquisición de conocimientos y saber poner en práctica los saberes, habilidades y destrezas que le serán exigidas en su futuro profesional. Por otra parte, los docentes introdujeron nuevas formas de enseñanza y empezaron a manejar más recursos didácticos entre ellos los propiciados por las nuevas tecnologías con el fin de construir un modelo educativo más interactivo. En este sentido, en los últimos años hemos visto un incipiente mayor protagonismo por los recursos prácticos en el ámbito de los estudios de Derecho. La proliferación de artículos científicos por docentes compartiendo sus innovaciones docentes para la enseñanza del derecho es una buena prueba de ello. Así vemos como poco a poco vienen desarrollándose nuevas prácticas consistentes en la simulación de juicios, el uso de podcast, blogs, portales jurídicos, películas, etc.

Creemos conveniente precisar que soy un investigador y profesor en formación (FPU) que inició su actividad docente en un contexto marcado por la pandemia COVID-19. Una de mis primeras experiencias docentes ha consistido en impartir la asignatura

de Derecho de la Seguridad Social para los alumnos del tercer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Se trata de una titulación de ciencias sociales, pero con un alto componente jurídico puesto que se incluye en sus planes de estudios muchas asignaturas de formación general del Derecho. No obstante, es muy frecuente que los estudiantes de Relaciones Laborales encuentren dificultades en la comprensión lectora de textos jurídicos (Ruíz, 2020). En efecto, rápidamente nos dimos cuenta de que los alumnos presentaban lagunas y carencias que incluso deberían haber adquirido antes de ingresar a la Universidad. Como explica López (2015), ello es debido, en parte, a que en el sistema tradicional de enseñanza el estudiante ha venido ocupando un papel pasivo. Además, detectamos carencias en nociones básicas del Derecho; un nivel madurativo bajo; un desinterés general por la disciplina; escasos esfuerzos en las actividades propuestas; poca atención y seguimiento a las instrucciones; y poca participación en clase. Todo ello ha llevado desgraciadamente a que las calificaciones obtenidas en las pruebas fueran lejos de ser las deseadas, por lo que se ha tenido que revisar a la baja los criterios de evaluación y corrección para mejorar la tasa de superación de la asignatura.

Estas premisas nos han llevado a reflexionar sobre el tipo de docente que queríamos ser y las actividades formativas que queríamos llevar a cabo con los alumnos. Existía por nuestra parte una real preocupación por tratar de corregir y superar los problemas detectados y que los alumnos disfrutasen y aprovecharan la asignatura. Para ello, hemos pensado que era necesario que los alumnos adquirieran conocimientos mediante la utilización de herramientas distintas a las empleadas tradicionalmente.

Por ello, decidimos utilizar las noticias aparecidas en los medios de comunicación para la enseñanza y aprendizaje de nuestra materia. Son muchas las razones que lo justifican.

En primer lugar, cada día muchas personas acceden al Derecho de la Seguridad Social a través de la prensa escrita que recoge mucha información práctica de relevancia para nuestra materia. Debido a que el Derecho de la Seguridad Social es presente en la vida cotidiana de millones de ciudadanos, los medios de comunicación y la prensa en particular, muestran el impacto de la Seguridad Social en la sociedad. Por ello creemos firmemente que los artículos de actualidad se convierten en una herramienta muy eficaz de información y aprendizaje.

En esta línea, la prensa permite aproximar al estudiante a la realidad socioeconómica que le rodea. Favorece la conexión de los contenidos teóricos tratados en las clases teóricas lo cual se puede traducir en una mayor motivación por parte del estudiante al encontrar a esas informaciones un mayor sentido y funcionalidad. La Seguridad Social no puede entenderse sin la realidad social que la rodea. El uso de la

prensa permite conectar a los alumnos con los problemas y los retos a los que se enfrentan los sistemas de Seguridad Social.

Se trata de una asignatura sumamente densa, técnica y práctica cuyo contenido se ve regularmente alterado debido a las modificaciones legislativas constantes y para la que los pronunciamientos de los Juzgados y Tribunales es especialmente importante y que requiere la actualización constante de conocimientos. Una buena prueba de ello sería la situación excepcional como la vivida por el COVID-19 que ha dado lugar a un Derecho de la emergencia mediante la adopción de medidas extraordinarias en materia de Seguridad Social.

En este sentido tenemos la convicción que la utilización de la prensa permite la puesta en práctica de los conocimientos teóricos y ayudan a los estudiantes a afianzar los conceptos básicos y mostrar el grado de utilidad con la realidad de la aplicación prácticas de las instituciones jurídicas de la Seguridad Social. Además, permite aproximar los alumnos a la realidad jurídica de la Seguridad Social a través de ejemplos reales concretos para ellos y con un lenguaje más sencillos de comprender.

La utilización de la prensa como de cualquier otro medio de comunicación permite introducir en clase otra fuente de conocimiento y de información además de la voz del profesor (Buil, Hernández, y Sesé, 2013). Los medios de comunicación reflejan a diario diversas noticias que hacen eco de problemas jurídicos. Por ello, la utilización de las noticias de prensa es un recurso didáctico muy socorrido entre el profesorado universitario (Pons-Estel, 2019). Los profesores de las Facultades de Derecho son una buena muestra de ello. Así para la preparación de esta comunicación hemos podido observar la experiencia docente de profesores de Derecho Civil (López, 2015), Derecho Eclesiástico (Pons-Estel, 2019), Derecho Administrativo (Álvarez y Rando, 2020), Derecho Internacional (Soler, Ferrer, Requena, y Urbaneja, 2019), Derecho Procesal (García, 2014; López, 2019) y Derecho del Trabajo (Vigueria et al., 2018) que recurren a las noticias jurídicas para la enseñanza y el aprendizaje de sus asignaturas. Ello indica que este recurso didáctico puede emplearse para la enseñanza de cualquier rama del Derecho.

No obstante, no parece ser que haya sido objeto de atención preferente por parte de los docentes en materia de Seguridad Social. En efecto, salvo error por nuestra parte, no se ha encontrado ninguna literatura específica para el caso del Derecho de la Seguridad Social.

El empleo de la prensa escrita como metodología docente para la enseñanza y aprendizaje del Derecho de la Seguridad Social busca alcanzar una serie de objetivos generales y específicos que responden a las competencias marcadas en la guía docente de la asignatura, y que podemos resumir de la manera que sigue:

- Despertar el interés de los estudiantes por la materia objeto de estudio.
- Incrementar el nivel de motivación de los alumnos.

- Aumentar la participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Aproximar los estudiantes a la realidad social que les rodea y en la que desempeñará su futuro profesional.
- Facilitar y mejorar la comprensión de los conceptos e instituciones de la Seguridad Social abordados en la asignatura y ver su aplicación e impacto práctico en la realidad socioeconómica.
- Complementar y ampliar los conocimientos relacionados con la materia.
- Desarrollar y/o potenciar habilidades de búsqueda, selección de fuentes de información.
- Mejorar la comprensión lectora, la capacidad de análisis y de síntesis.
- Desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.
- Mejorar las competencias comunicativas (escritas y orales).

MÉTODO

Pretendemos transmitir conocimientos jurídicos por medio de artículos de prensa respecto de los que los alumnos deberán elaborar un trabajo escrito y su defensa mediante una exposición oral en clase.

Los participantes fueron los alumnos de tercer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid. Constaba de los grupos A y B, cada uno constituido por 55 alumnos, por lo que el número total de alumnos implicado ha sido 110. Para estos estudiantes el Derecho de la Seguridad Social constituye una asignatura pilar en su formación académica. Y ello debido a que, mientras que, para los estudiantes del Grado de Derecho es una asignatura optativa que dura un cuatrimestre, para los alumnos de Relaciones Laborales y Recursos Humanos es obligatoria y anual por lo que esta actividad docente se lleva a curso durante todo el curso escolar y en relación con el programa docente.

Al respecto de la puesta en práctica, requiere una preparación previa considerable y una planificación cuidadosa por parte del profesorado.

Selección de los temas o puntos a tratar: Ante todo, el docente tiene que determinar cuáles son los temas o apartados del temario sobre los que desea que los alumnos trabajen y profundicen el estudio. Se trata de que el docente se pregunte: ¿qué me gustaría que aprendieran? Es importante que las respuestas a esta pregunta traten de puntos cruciales relacionados con el temario y de máxima actualidad. A modo de ejemplo, en nuestro caso, para el curso 2020-2021, hemos decidido centrar la actividad sobre los siguientes asuntos, entre otros:

- La financiación de la Seguridad Social: separación y clarificación de las fuentes de financiación.

- ERTE'S: cómo afecta a la cotización a la Seguridad Social los ERTes con causa directa en la COVID-19.

- Incapacidad temporal: bajas laborales por Covid-19: ¿enfermedad común o profesional?

- Desempleo: medidas extraordinarias desplegadas en materia de desempleo para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19; colectivos particularmente afectados (los jóvenes, las mujeres, las personas con discapacidad, los trabajadores de más edad).

- Nacimiento y cuidado del menor: la adopción de medidas para garantizar la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación.

- Jubilación: las últimas reformas en materia de pensiones; el último Informe del Pacto de Toledo, la jubilación anticipada, la jubilación forzosa; el envejecimiento activo; la brecha de género en las pensiones; el nuevo complemento de pensiones para la reducción de la brecha de género.

- El Ingreso Mínimo Vital: la aprobación de una nueva prestación no contributiva. Etc.

Selección de los artículos de prensa: para su primer año de implantación, consideramos oportuno que sea el profesor el que escoja gran parte de las noticias objeto de análisis. Para cada tema recomendamos la selección de 2 o 3 artículos de prensa que sean complementarios entre sí. Y ello porque creemos que es la manera para conseguir un mayor éxito en la consecución de los objetivos marcados de la actividad de innovación docente. Escoger un punto del temario no estudiado o noticias que plantean un problema demasiado complejo, podría conducir a un efecto contrario al buscado. Recordemos que se trata de, entre otros objetivos, despertar el interés, incrementar la motivación y mejorar la comprensión de la asignatura. Las noticias deben referirse a un mismo asunto y pueden haber sido publicadas en un mismo espacio temporal o no. Por un lado, en el caso de que hayan sido publicadas en un lapso de tiempo próximo, consideramos que sería interesante extraer noticias de fuentes informativas que aborden el tema desde una perspectiva distinta; expresen puntos de vista divergentes o propongan posibles soluciones diferentes. Utilizar noticias contradictorias nos permite fomentar el pensamiento crítico (Mosquera, 2017). Por otro lado, es también posible seleccionar artículos de prensa que se suceden en el tiempo lo que permite a los estudiantes realizar una reconstrucción y hacer un seguimiento de la evolución del tema y tener una foto más completa del tema abordado.

Conformación de los grupos y elección del tema: La práctica es obligatoria para todos los alumnos. En la sesión de presentación de la actividad el profesor debe informar y explicar en qué va a consistir la actividad de innovación docente. Creemos

idóneo comentar a los estudiantes los motivos que justifican la puesta en marcha de esta práctica y los objetivos que se pretenden alcanzar.

En esta sesión se exponen a los estudiantes los temas sobre los que tendrán que trabajar. En esta sesión se aclaran las posibles dudas, se explica el desarrollo y su modo de evaluación.

Los alumnos deben conformar grupos de 4-5 estudiantes. Recomendamos que el trabajo sea grupal para abrir un espacio de discusión que fomente el debate, el análisis, la reflexión y el intercambio de ideas entre los componentes. Se permite a los alumnos que se distribuyan como consideren oportuno siempre y cuando se respete el número de integrantes exigidos por el profesor para así evitar que los grupos queden descompensados. Se deja un tiempo de reflexión breve (1 o 2 semanas) para conformar los grupos y elegir el tema. No asignamos los trabajos a los estudiantes, sino que preferimos que sean ellos los que elijan el tema que más curiosidad les suscite con el fin de incrementar su implicación. Además, para involucrar a los estudiantes en el diseño del trabajo que realizarán y aumentar su entusiasmo por trabajar sobre el tema, se les pedirá que busquen y escojan una noticia adicional que aporte un nuevo enfoque o complete las 2 o 3 noticias aportadas por el profesor.

Una vez conformados los grupos y elegidos los temas por cada grupo, el docente debe subir en el campus virtual el listado indicando la composición de los grupos y las fechas aproximadas en la que entregarán y expondrán su trabajo. Al mismo tiempo se ha abierto en el Campus Virtual uno foro para fomentar la relación entre los alumnos, intensificar su participación y se abrieron sesiones abiertas a través de Blackboard Collaborate para que los alumnos pudieran conectarse y reunirse de forma telemática.

La elaboración del trabajo escrito: En primer lugar, como indicamos antes, se requiere que cada grupo busque una noticia de prensa adicional que aporte un elemento novedoso a las noticias sugeridas por el profesor. A continuación, los estudiantes deben presentar el tema de las noticias, la fuente de información, el lugar y fecha de publicación. Seguidamente es preciso realizar un resumen de estas, identificar la problemática derivada de las noticias, su encaje dentro de la normativa en materia de Seguridad Social y señalar su relación con el temario explicado en clase. Si el corpus de noticias está compuesto por una misma noticia recogida por varias editoriales, se trata de resaltar las posibles contradicciones, los diferentes puntos de vista expresados por los autores. También se trata de que los alumnos detecten la información relevante y eliminen los datos superfluos. Si el dossier está compuesto por noticias que se suceden en el tiempo, los alumnos pueden establecer la evolución lógica y coherente del tema abordado. En cualquier caso, los estudiantes tienen que enmarcar jurídicamente la información y relacionarla con el contenido visto en clase y profundizar en ello. En la última parte del trabajo se pide la realización de un

comentario, así como de un análisis crítico jurídico del conjunto de los artículos de prensa.

En estos comentarios, los estudiantes deben incluir una relación de las ideas principales de las noticias, establecer el vínculo existente entre ellas y los contenidos tratados en la asignatura y realizar un análisis crítico identificando y valorando las implicaciones de las cuestiones tratadas desde el punto de vista del Derecho de la Seguridad Social. Durante la elaboración del trabajo, los estudiantes pueden utilizar cualquier recurso complementario que consideren útil y plasmarlo en su informe final: jurisprudencia, artículos académicos, etc. Creemos también conveniente entregar a los alumnos un documento con unas breves referencias en torno al formato, tipo de letra, espacio, modo de citar, extensión del trabajo.

La exposición y defensa oral del trabajo: La exposición se realiza al final del tema en el que el profesor haya abordado el tema relativo que se trata en las noticias. Consiste en presentar a los compañeros el trabajo realizado con un resumen del contenido de las noticias, su vinculación con lo estudiado en clase y la presentación de las conclusiones y valoración crítica. El tiempo de la exposición es de unos 15 minutos. Todos los integrantes del grupo tienen que intervenir durante la exposición oral del trabajo. Los estudiantes pueden utilizar cualquier recurso complementario que consideren útil para apoyar su intervención. Una vez finalizada la presentación por parte del grupo, se abre un turno de intervenciones en el que puede intervenir los compañeros para plantear las cuestiones que les haya suscitado la exposición, expresar su opinión y valoración sobre el problema planteado. Por último, el profesor puede intervenir para formular las preguntas que considere pertinentes y realizar una síntesis para recalcar la información más importante.

Tras la defensa oral, el profesor puede subir el trabajo en el campus virtual con el fin de que pueda ser consultado por el resto de los compañeros.

Durante el desarrollo de la actividad el papel del docente es meramente orientativo, “se trata de que se convierta en un espectador más y se deje sorprender por las noticias y explicaciones proporcionadas por los alumnos” (Tomás y Castillo, 2015) sin perjuicio de que en determinadas ocasiones pueda asumir un papel más activo en el caso de que los alumnos lo necesiten.

Evaluación: Las actividades formativas de tipo práctico y complementario (clases prácticas, casos prácticos que se incorporen al examen final, participación en clase y participación en otras actividades organizadas, dirigidas o recomendadas por el profesor) representa un 30% de la calificación final y global de la asignatura (hasta un 3 sobre base 10). Esta práctica supone la mitad de la nota práctica, es decir 1,5 puntos. La nota restante se consigue con la media de otras prácticas realizadas durante el curso (comentario de sentencias, resolución de casos prácticos, análisis de películas, etc.). La calificación de los alumnos recoge la evaluación del trabajo escrito grupal y

su exposición oral. Los parámetros que hemos tenido en cuenta para la calificación son los siguientes:

- Elección del artículo de prensa complementario y su idoneidad para el corpus de noticias.
- Capacidad de síntesis y rigor en la interpretación de las ideas y argumentos.
- Elaboración del comentario y análisis crítico jurídico de las noticias.
- Profundización a través de bibliografía y jurisprudencia en el contenido y plasmado en el trabajo.
- Utilización de los conceptos básicos y la terminología jurídica adecuada en el trabajo escrito y en la exposición oral.
- Participación en los foros creados en el campus virtual.
- Intervenciones complementarias: concisión y claridad en las respuestas a las preguntas realizadas por los compañeros y el profesor.

RESULTADOS

Para poder evaluar la experiencia docente y el cumplimiento de los objetivos marcados, se ha elaborado una encuesta de satisfacción para recabar la valoración de los estudiantes y detectar posibles contras con el fin de mejorar la experiencia los próximos cursos.

Pues bien, los resultados generales que se obtienen son muy positivos. Los alumnos reconocen que la práctica con las noticias les ha permitido acercarse a la realidad social que les rodea y conocer los problemas y retos del Sistema de Seguridad Social español. Práctica que ha tenido gran repercusión y acogida en nuestro alumnado, el cual, lo ha aceptado con entusiasmo y motivación debido a su preocupación por la situación social actual en nuestro país como consecuencia del COVID-19 y el papel que ha jugado la Seguridad Social como escudo social.

Valoraron muy positivamente la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos de una manera poco habitual. De hecho, a la pregunta: “¿Consideras que sería conveniente aplicar la utilización de la prensa en otras asignaturas?”, el 95% respondió que sí.

Por otra parte, reconocen que, por su cercanía y el lenguaje utilizado, la prensa les ha ayudado a comprender e interiorizar mejor el contenido de la asignatura. A la pregunta “¿consideras que la utilización de la prensa ha contribuido a tu aprendizaje de la asignatura?” el 89% respondió si, el 10% parcialmente y el 1% no. En general los estudiantes consideran que la actividad practica sobre las noticias les ha permitido mejorar su habilidad para buscar y analizar información proveniente de la prensa, capacidad de síntesis y análisis, capacidad crítica y también, aunque en menor medida, la comunicación oral y escrita.

En consecuencia, debido a los resultados obtenidos, se apuesta por continuar con la utilización de la prensa como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho de la Seguridad Social, tratando de reforzar y mejorar la práctica.

En efecto, a raíz del éxito de la actividad práctica del curso pasado, para el presente curso 2021-2022, se ha abierto la posibilidad de traer al aula alguna noticia relacionada con el tema impartido con el fin de comentarla brevemente al inicio o al final de la clase. Además, se ha abierto un Foro en el campus virtual titulado “El Derecho de la Seguridad Social a través de los medios de comunicación”. En este espacio, tanto el docente como el alumnado tienen la libertad de poder compartir una noticia de interés. El alumno realiza un breve resumen de las ideas más importantes de la noticia y abre una línea de debate y reflexión pudiendo plantear las dudas que les sugiere el texto leído. Los demás alumnos pueden intervenir voluntariamente para responder a las preguntas, realizar una crítica jurídica.

El profesor adopta el papel de moderador y puede aportar alguna sugerencia o pista para avanzar en la reflexión.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los artículos de prensa tienen gran potencial didáctico en el proceso de aprendizaje. Favorece el acercamiento y a pensar críticamente la realidad social (Orozco y Díaz, 2019). Muy idóneo para la enseñanza y aprendizaje de la Seguridad Social que no puede desligarse de la realidad social que la rodea. Se trata de una de las asignaturas que menos suele gustar a los alumnos, no tanto por su contenido sino por grado de complejidad, tecnicidad y densidad que presenta una materia sujeta a cambios constantes. Por ello, creemos que la utilización de la prensa puede ayudar a superar los problemas encontrados por los alumnos. Se puede enseñar la Seguridad Social a través de causas más a menos y accesibles para los estudiantes y así incrementar su motivación y participación, facilitar la comprensión y aprendizaje de su contenido sin mermar la calidad docente.

A partir de la lectura de las experiencias docentes compartidas por otros profesores de las Facultades de Derecho, con independencia de su rama de especialidad, creemos que ya no se puede dudar de la idoneidad de recurrir a las noticias jurídicas extraídas de la prensa como recurso didáctico para la docencia de los estudios superiores para mejorar el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

Álvarez, E.M. y Rando, E. (2020). Las noticias de prensa como recurso docente en la enseñanza del Derecho Administrativo: una experiencia innovadora de aprendizaje. En J.J. Gázquez et al., (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp.1045-1058). Dykinson.

Buil, I., Hernandez, B., y Sesé, F.J. (2013). El papel de la prensa en la mejora del proceso de aprendizaje. Una aplicación en el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 445-459.

García, R. (2014). Análisis crítico de actualidad jurídica como método docente. *Reduca (Derecho)*, Serie Derecho Procesal, 5(1), 18-29.

López, C. (2015). Actualidad y Derecho: cómo mejorar la comprensión del Derecho civil a través de las noticias. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez, y N. Pellín. (Coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. (pp. 1087-1098). Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Mosquera, I. (2017). Guía básica para utilizar el periódico como recurso didáctico en el aula. En *tiching blog*. El blog de educación y TIC. Recuperado de: <http://blog.tiching.com/guia-basica-utilizar-periodico-recurso-didactico-aula/>

Orozco, J.C. y Díaz, A.A. (2019). El valor didáctico de las noticias de prensa en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista científica de FAREM-Estelí*, 29, 3-18.

Pons-Estel, C. (2019). El Derecho en la prensa escrita. Una propuesta metodológica para el aprendizaje. En V. Vega y E. Vendrell (Coords.) *IN-RED 2019: V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. (pp. 789-799). Editorial Universitat Politècnica de València.

Rando, E. (2020). Adquisición de competencias a través de recursos prácticos en el Grado en Derecho: especial referencia al uso de las noticias. En J.J. Gázquez et al. (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1001-1008). Dykinson.

Ruíz, J.L. (2020). Experiencias docentes en la asignatura Teoría de las Relaciones Laborales: los textos literarios como recurso didáctico. En J.J. Gázquez et al. (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp.823-833). Dykinson.

Soler, C., Ferrer, J., Requena, M., y Urbaneja, J. (2019). La prensa como recurso educativo en la docencia universitaria. Una experiencia docente en la asignatura de Derecho Internacional Público. En J.M. Antolí, A. Lledó, N. Pellín, y R. Roig, (Dirs.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp.407-416). Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

Tomás, S. y Castillo, R. (2015). El uso de la noticia jurídica como nuevo método de enseñanza en la asignatura Sistema Judicial Español. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez, y N. Pellín, (Coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 931-942). Universidad de Alicante.

Vigueira, C., Montoya, D., Bajo, I., Blasco, C., Fernández-Peinado, A., y Basterra, M. (2018). La utilización de las noticias laborales en los medios de comunicación como herramienta para la docencia del Derecho del Trabajo. En R. Roig (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18* (pp. 819-838). Universidad de Alicante. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

CAPÍTULO 44

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO INNOVACIÓN SOCIAL Y FACTOR DE COMPETITIVIDAD PARA LAS ORGANIZACIONES

ÁNGEL ERNESTO JIMÉNEZ BERNARDINO Y ÓSCAR FELIPE GARCÍA
Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

La gestión del conocimiento (GC) es un proceso que promueve el aprendizaje organizacional y genera organizaciones inteligentes, las cuales, a decir de Basantes, Bonilla, Centeno, y Alvarado (2021) “una organización inteligente es visible cuando el personal que la conforma logra aplicar los conocimientos aprendidos y a su vez alcanzar resultados deseados. Es importante que los individuos aprendan conjuntamente, y aporten al cumplimiento de objetivos de la empresa. Muchas organizaciones buscan entre sus objetivos promover la innovación en todos los sentidos, sin embargo, para lograr ésta es necesario que se configure un proceso de GC de manera formal y deliberada, en este estudio se hace un análisis acerca de algunos procesos de GC en diversas organizaciones del occidente de México, con la finalidad de proponer algunas acciones básicas para que las organizaciones, en dicho contexto geográfico puedan innovar y fomentar competitividad a través de las ventajas que aporta la GC.

Sobre el surgimiento de este concepto y de acuerdo con Serradell (como se citó en Chávez y Pérez, 2013) considera que existen elementos determinantes para el surgimiento de la GC, menciona el desarrollo de las tecnologías, lo que propicia procesos de gestión de capital intelectual, facilitando su financiamiento, además también señala el aumento de una aceptación por parte del sector económico y de empresarios, tanto de países en vías de desarrollo como de naciones más aventajadas, de ver en el conocimiento un recurso importante y en constante crecimiento, cuyo impacto se visualiza cada vez más.

De acuerdo con Hernández, (2016), la GC consiste en un proceso que se materializa a través de la captación, desarrollo, compartición y utilización del conocimiento organizativo para encontrar mejores usos del mismo (p. 9); para Chávez y Pérez (2013, p. 225). El objetivo fundamental de la GC es mejorar el ambiente y el clima organizacional para que este conlleve a los miembros de la organización a colaborar, para lograr un aprendizaje socializado y compartido que fomente una inteligencia grupal, donde el compartir el conocimiento de cada sujeto permita a la organización aprender, madurar y reinventarse.

La gestión del conocimiento es una característica necesaria para la innovación de las organizaciones porque permite que estas estén constantemente cuestionando sus actividades, mejorando y adaptándose a las nuevas condiciones del contexto, en sentido estricto, para este estudio se hace necesario destacar que la GC es importante para las organizaciones que promueven la innovación social.

Si se busca en la literatura, existen varios enfoques y definiciones para la innovación social (IS), sin embargo para efectos de esta propuesta, se destaca la que orienta el trabajo del Centro Internacional de Investigación en Innovación Social de la Universidad de Guadalajara (CIIIS), que a decir de García (2021), la innovación social (IS) es una acción que promueve el capital intelectual estratégicamente, con una visión prospectiva, además de otros criterios técnicos, humanos y territoriales que promueven soluciones socialmente innovadoras mediante sistemas proyectuales que son evaluados, donde el innovador social en su papel de un gestor-líder promueve comunidades que aprenden y una modificación en la visión y en la cultura.

Aunque no es la intención de este documento ahondar en la evolución del concepto de gestión del conocimiento, es importante destacar que el concepto ha tenido una evolución importante con respecto a sus alcances, los sujetos que intervienen y las áreas de conocimiento implicadas, según como lo comenta Arbonies (como se cita en García, 2021) identificando rasgos que reconoce a la gestión del conocimiento de tercera y cuarta generación haciendo los siguientes señalamientos:

Tercera Generación

En esta generación se las condiciones en que el conocimiento se capitaliza y se desarrolla en un proceso de GC orientado a la organización, como un elemento del plan para incrementar valor mediante una red de diversos actores que coadyuvan a la organización y en una movilización del conocimiento.

Cuarta Generación

Aquí se plantea la necesidad de una generación de conocimiento que se materializa en la interrelación de actores para el intercambio del conocimiento tanto dentro como fuera de la organización. Según Prieto (2019), como se citó en García (2021), se puede explicar de acuerdo al énfasis en las siguientes fases:

1. Primera fase: se enfatiza en la tarea, el trabajo de la tarea administrativa es una planificación global de las tareas de la organización (Frederick y Taylor).
2. Segunda fase: énfasis en la estructura organizacional, aquí se hace referencia a la administración industrial de acuerdo con Fayol.
3. Tercera fase: se enfatiza en los sujetos de la organización (el talento humano), como el motor del proceso de producción y su elemento básico.

4. Cuarta fase: se enfatiza en las tecnologías que modifican por completo todas las esferas de la organización.

5. Quinta fase: se enfatiza en aspectos medioambientales, ya que en consecuencia del desarrollo de las tecnologías y el impacto que estas tienen en términos de contaminación ambiental y explotación de recursos, se comienza a cuestionar el cuidado de la tierra y sus recursos naturales.

6. Sexta fase: es una fase que es concebida desde la globalización y el aumento de la conectividad informática, se encuentra en sus etapas iniciales, donde existe un universo de posibilidades de conexión mundial para la cooperación y la gestión en red.

La competitividad

Para efectos de este capítulo, se entiende la competitividad como la competencia de cualquier colectivo empresarial o institucional para alcanzar sus objetivos, logrando cubrir las expectativas de los stakeholders (Meza, 2007, p. 47).

Autores como Bernal-Torres, Fracica-Naranjo, y Frost-González (2012) dan cuenta de la importancia de la competitividad, definiéndola en tres niveles:

Nivel macroeconómico: vista como la capacidad de un Estado para competir y estabilizarse en la oferta de bienes y servicios en el ámbito local e internacional.

Nivel meso: vista la posibilidad de cierta área de la economía (empresa) de sostener e incrementar bajo las leyes económicas existentes su producción y crecimiento en mercados locales e internacionales.

Nivel micro: Se refiere al nivel de organización, empresa pública o privada, en tanto hace referencia a su capacidad para producir bienes y servicios, manteniendo presencia e incrementando su presencia en el mercado manteniendo un estado sustentable financieramente hablando.

Navas y Nieto, Fernández, Vega y Gutiérrez (citados por Bernal-Torres et al., 2012) destacan que dentro de los factores de competitividad es básico la creación y maduración de técnicas para innovar y para implementar la GC y generar mejoras en las organizaciones, aunque a decir de Martínez, Charterina, y Araujo (2010), dentro de sus investigaciones y observaciones en la práctica, concluyen que los escenarios son contradictorios y ello determina que no exista de manera clara un criterio acerca de la relación causal entre la competitividad empresarial y la GC.

A su vez Drucker (citado por Bernal-Torres et al., 2012) establece que no puede haber competitividad sin el manejo clave del conocimiento, dado que dentro de las características del conocimiento es que se incrementa al momento de ser socializado y compartido.

Tanto Quinn, Anderson, y Finkelstein (citados por Bernal-Torres et al., 2012) destacan la importancia de identificar las habilidades y los recursos intangibles, como el conocimiento y el modo de utilizarlo con determinantes para el grado de

competitividad que muestran las organizaciones, aunque atribuyen al uso del conocimiento las capacidades tecnológicas de las organizaciones, siendo importante la penetración de las tecnologías para su aprovechamiento y su uso como ventaja competitiva.

La innovación como factor de competitividad

Una innovación puede entenderse como la maduración del conocimiento existente o la creación de otro nuevo, para que al sistematizado pueda aplicarse en la implementación de mejoras en cualquier ámbito, así se conjugan los diversos conocimientos inter y transdisciplinares para generar valor y mejora a un elemento que se oferta y que tenderá a ser demandado para la satisfacción de una necesidad en un mercado (como se cita en García-Monsalve, Tumbajulca-Ramírez, y Cruz-Tarrillo, 2021). Así la GC pretende el incremento de los activos y valores de las organizaciones, que mediante este proceso de innovación acrecenta su mercado creando lazos fuertes con los consumidores y usuarios (como se cita en Nagles, 2007).

De acuerdo con el Manual de Oslo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), la innovación involucra los aspectos relacionados al elemento ofertado, aspectos comerciales u organizativos. Las innovaciones en el producto, bien o servicio ofrecido se materializan al ostentar nuevos productos que marcan diferencia respecto a los que existen generalmente en el mercado.

Las ventajas que también derivan en innovaciones pueden ser organizativas, que es cuando se introduce un nuevo procedimiento en la organización, esta ventaja es de más difícil identificación en la organización, porque no siempre es visible, aunque sí perceptible, y puede consistir en un proceso deliberado en la producción del bien o prestación del servicio, o en prácticas propias de la cultura organizacional, como por ejemplo los valores intrínsecos en las relaciones y procesos de la organización o en las maneras en que sus miembros se comunican, aprenden o colaboran. Las ventajas organizativas identificadas por el Manual de Oslo están en correspondencia con algunos de los aportes de la GC en la organización.

Dentro las innovaciones y enfatizando en los recursos intangibles, de acuerdo con Fernández-Sánchez, Montes-Peón, y Vázquez-Ordás (1998) se encuentran tanto la información como el conocimiento, ellos distinguen: capital humano, capital organizativo, capital tecnológico y reputación, que a su vez distinguen en aquellos que pueden separarse del individuo y los que no, así los que se corresponden a las personas, por ejemplo el capital relacional del individuo, que no siempre es exclusivo de la organización y otras habilidades personales como: reputación, lealtad, polivalencia o flexibilidad.

Parte del conocimiento tecnológico específico a la empresa conforma parte de su know-how, vista esta como la habilidad práctica no patentada o no patentables, es un conocimiento que no es sencillo de identificar o su acceso no es inmediato. no es generalmente conocido ni fácilmente accesible.

El know-how incluye información, que puede constituir un conocimiento que queda informalmente en la pericia de las personas y por ende, siendo una ventaja competitiva que permite eficientar procesos, a final de cuentas, no siempre esta visible dentro de la organización, sino que las personas se lo llevan consigo.

Otro intangible es el conocimiento organizativo (Fernández et al., 1998) que constituyen aprendizajes, muy probablemente inconsciente para los individuos, mismo que no se encuentra recopilado ni explícito, expresado en rutinas organizativas, principios y valores que conforman su cultura empresarial, es una genética que se adquiere por todo empleado de la organización una vez que se involucra en la organización, y que puede llevarse en mayor o menor medida, pero que no es posible incorporar en otra organización dado el contexto y a la propia genética de las organizaciones externas, son los aprendizajes logrados por las organizaciones que se vuelven parte de su ámbito y clima de trabajo.

Estos recursos intangibles conforman un stock de conocimiento susceptible de generar importantes ventajas competitivas, que entre sus características, al igual que el conocimiento resultan en que no se deprecian por su uso, no son evidentes y su imitación no es inmediata ni sencilla para organizaciones externas, son tácitos y por ende es difícil su adquisición fuera del ámbito organizacional, pero en un momento dado pueden perderse a través de la rotación de personal, o incluso, pueden desaparecer, sobre todo si son aprendizajes colectivos que pueden ser incorporados por ninguno de sus miembros por separado.

Visto entonces que las innovaciones pueden darse en parte a una gestión del conocimiento inteligente y deliberada, y que esto está relacionado íntimamente con la innovación social y la competitividad, se ha realizado un estudio con organizaciones del occidente de México respecto a la madurez que estas muestran en los procesos de gestión del conocimiento.

Objetivos

Establecer la importancia de la GC como factor de competitividad para que las organizaciones puedan realizar innovación social desde la perspectiva del centro internacional de investigación en innovación social.

Identificar las áreas de oportunidad para que la GC se posiciones como un factor de innovación social y competitividad en las organizaciones.

MÉTODO

Se diseñaron instrumentos para ser aplicados con líderes, dirigentes y mandos medios y superiores de organizaciones de diversos sectores del occidente de México, en total del muestreo se consideraron 163 casos válidos.

Dicho instrumento se realizó a distancia con un instrumento contestado a distancia y con preguntas de seguridad para descartar aquellos cuestionarios que no cumplieran con criterios de congruencia, de perfiles buscados o que no mostraran la visión global sobre los procesos de las organizaciones. El cuestionario constaba de diversos ítems clasificados en aquellos que se relacionan a la conceptualización de la GC, a los implicados en la organización relacionados a una organización que aprende y a los mecanismos para identificar, recuperar, sistematizar y compartir el conocimiento dentro de la organización.

Se descartaron los instrumentos que no cumplieran con los criterios de confiabilidad ni de pertinencia con los perfiles buscados, que fueron definidos bajo los siguientes criterios:

- El encuestado debía tener la autoridad o nombramiento que le permitiera dar cuenta de los procesos de reclutamiento, selección, formación y capacitación del talento humano (recurso humano para algunos) en la organización, ya sea fungir como responsable del área de recursos humanos, del área de capacitación, reclutamiento o el equivalente a un mando medio o superior dentro de la organización.

- El encuestado debía conocer a fondo los procesos de la empresa, aunque no participara en ellos o fuera responsable de todos.

- El encuestado debía ser parte de la planta de empleados / trabajadores activos.

- El perfil de las organizaciones era válido tanto de la iniciativa privada o pública, organismos del tercer sector, también de cualquier giro, al número de empleados, pero debía tener al menos varios departamentos, estar constituida legalmente y si era una microempresa debía considerar varias sedes o sucursales y contar con procesos de formación o capacitación del talento humano.

- Las organizaciones debía tener presencia geográfica con su matriz o sucursales en el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG).

Una vez aplicado el cuestionario mixto, que consideraba preguntas de índole cualitativo y cuantitativo, se eliminaron aquellos que no cumplieron con las preguntas de seguridad o estaban incompletos, resultando un total de 163 cuestionarios válidos, a partir de los cuales se realizó un análisis y se sistematizó la información para el cumplimiento de los objetivos pretendidos.

RESULTADOS

Algunos de los resultados más relevantes son:

- Las empresas cuentan con procesos de identificación, recuperación y sistematización del conocimiento, pero la mayoría no van más allá de compartir sesiones de dialogo, no cuentan con procesos sistemáticos ni generan sus propios materiales o recopilaciones.

- Las organizaciones ven de mejor manera los aprendizajes “externos” de expertos, que los propios generados en la experiencia de sus trabajadores o empleados.

- Muchas organizaciones siguen dependiendo de visiones de los “líderes”, dueños o accionistas y el papel de los mandos medios es limitado

- Existen formalmente pocos procesos donde se incentiva a las organizaciones

- No se cuenta con departamento o sección en específico que se dedique a la gestión del conocimiento, más bien se adoptan medidas “compartidas” o “aprendidas” en otros contextos.

- Existe poco acervo y sistematización del mapeo de conocimientos, las mejores prácticas se van adquiriendo por experiencia, pero la mayoría son conocimientos tácitos.

- En términos generales la innovación es una tarea y preocupación permanente para todo tipo de organizaciones, sin embargo, es un reto mirar a la GC como un proceso que permite innovar, existe una desconfianza en las competencias y conocimientos adquiridos por los trabajadores y no se tiene un programa formal para su recuperación y uso.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La incorporación de la gestión del conocimiento representa nuevos retos a la organización, por un lado, está el convencimiento de las autoridades o directivos, dado que son estos los que deben crear las condiciones y un equipo formal y profesional para instaurar el proceso de gestión del conocimiento.

Se deben vencer las resistencias culturales, por un lado las que corresponden a los empleadores y por otro, las que corresponden a los demás miembros de la organización, sin embargo, la percepción general es que en las organizaciones del occidente de México durante el año 2021, tiempos complicados asociados a la contingencia sanitaria derivada del COVID-19, la GC aún es un tema desconocido y poco formalizado, con áreas de oportunidad, aunque se reconoce su importancia, muchas organizaciones carecen de herramientas y procesos formales y deliberados donde realmente la promuevan y la instauren dentro de la cultura organizacional, por lo cual sus mecanismos de innovación por lo general dependen de factores que se

suscitan fuera de la organización y se reinventan por estímulos externos y no necesariamente por constituir una organización que aprende de sí misma.

A continuación, se enuncian algunas recomendaciones que se identifican de acuerdo a las áreas de oportunidad de la muestra de organizaciones analizada.

Crear un programa piloto de GC que considere:

- Fomentar cambios en la organización de una comunidad inflexible hacia una organización que aprende.

- Establecer un sistema que permita la recuperación, sistematización difusión y aplicación del conocimiento.

- Dar valor a los aprendizajes individuales para que se fomenten los aprendizajes colectivos y el conocimiento se difunda dentro de la organización y la organización se convierta en un colectivo que aprende.

- Estimular la participación y generación de conocimiento.

Dentro de algunas posturas que pretende lograr que una organización madure en cuanto a la gestión del conocimiento para lograr un autoconocimiento Drew (1996) enlista una serie de recomendaciones para administrar el bien intangible del conocimiento:

- Validar el conocimiento que la organización dispone y ponerlo a prueba.

- Dar oportunidad a que la organización de manera se adentre en la comprensión de los procesos importantes, no dejarlos sin conocer.

- Generar la sistematización del conocimiento tácito en explícito.

- Promover la transferencia y difusión del conocimiento a través de la socialización.

- Aplicar estrategias de búsqueda del conocimiento tanto dentro como fuera de la organización.

- Generar conocimiento de manera deliberada y registrarlo y compartirlo.

- Aplicar un proceso eficiente de GC.

Recomendaciones dentro de la cultura organizacional:

- Implementar jornadas de formación e intercambio de conocimiento entre los miembros de la organización

- Identificar conocimiento sobre requerimientos, procesos, servicios y planificar como lograr esos objetivos por medio de la formación en cualquiera de sus formas.

- determinar los métodos para el intercambio de conocimiento, establecer un canal de acopio e intercambio.

- evaluar sus conocimientos actuales, visualizar sus oportunidades de mejora.

- generar el conocimiento adicional que no se tiene.

Identificar las mejores prácticas, los catálogos de recomendaciones de acuerdo al tipo de organización que permitan aplicar la GC.

La instauración de sistemas de información que permitan recopilar información que a su vez permita sistematizar el conocimiento al interior de la organización de tal modo que se cumpla el ciclo de la GC, esto a su vez implica el fomento de la cultura de utilizar sistemas informáticos que permitan identificar y clasificar el conocimiento valioso para poderlo sistematizar, organizar, compartir, aplicar y acrecentar, muchas veces este proceso requiere la creación de un departamento o área especializado que deliberadamente promueva la GC.

Creación de mapas del conocimiento por áreas, para identificar la información que se constituye en el pilar de la organización y que es a través de la cual pueden generarse innovaciones.

Crear las condiciones contextuales y de organización para implementar los procesos de la GC de identificar, sistematizar, socializar y aplicar el conocimiento.

Fomentar la creación de redes y de vinculación de los sectores de la organización con otros análogos dentro y fuera de la empresa u organización, que permitan el encuentro de expertos.

Participación en los procesos formales e informales para compartir y generar conocimiento, lo que implica aprovechar las oportunidades de formación y actualización.

Dentro de esto es importante destacar algunos de los riesgos más comunes y prácticas que no permiten instaurar un proceso de GC de forma eficiente:

- Se haga una inversión en la adquisición e implementación de sistemas tecnológicos e informáticas para sistematizar el conocimiento, que al final cae en desuso o su manejo es tan complejo que desalienta a los miembros de la comunidad en su utilización y aprovechamiento.

- Que el programa de GC tenga un mínimo impacto dentro de la organización, a tal modo que ante todo carezca de validez y pertinencia.

- Que el programa de la GC no este acorde a los objetivos y metas de la organización, de tal modo que se ponderen conocimientos que no son valiosos o que no representan utilidad o incremento de valor a ninguno de los activos.

- Que la capacitación sea insuficiente y no se finque en la cultura de los miembros de la organización.

- Que no se dé el tiempo suficiente a madurar el programa.

- Que exista un desanimo previo en cuanto a la utilidad de la GC y por lo tanto este condenado a no implementarse debidamente.

- Que el programa de la GC no se realice de manera permanente, si se lleva a cabo esporádicamente o bajo el empuje de los mandos medios o superiores, pero no se incorpora en la cultura organizacional, entonces no funcionará.

- Falta de incentivos y de convencimiento a los miembros de la organización, de tal modo que no les interesa participar ni colaborar.

Así la implementación de un proceso de GC tiene por intención, por un lado, la recuperación de los aprendizajes de los individuos para poder identificar el conocimiento valioso, el modificar la cultura de los miembros para constituir una organización que aprende, y con ello movilizar el conocimiento tácito que se identifica, se sistematiza, se organiza, se comparte y al socializarse se transforma en conocimiento explícito, consiguiendo de este modo que el conocimiento relevante se convierta en un factor que permite la innovación de la organización.

El crear las condiciones para que este proceso de GC se realice no es una tarea intuitiva, requiere una organización y un plan deliberado y sistemático generado por un área especializada y un equipo promotor que con base a la visión de los líderes de la organización, promueva tareas dirigidas a la construcción de una organización inteligente, donde los empleados cuenten con incentivos para el aprendizaje organizacional y compartido y de este modo la organización genere condiciones para madurar el aprendizaje e innove sus procesos.

REFERENCIAS

Basantes, J., Bonilla, E., Centeno, E., y Alvarado, J. (2021). Análisis y descripción de las organizaciones inteligentes: una revisión bibliográfica. *AlfaPublicaciones*, 3(2), 101-118. doi: 10.33262/ap.v3i2.58

Bernal-Torres, C.A., Fracica-Naranjo, G., y Frost-González, J.S. (2012). Análisis de la relación entre la innovación y la gestión del conocimiento con la competitividad empresarial en una muestra de empresas en la ciudad de Bogotá. *Estudios Gerenciales*, 28(EE), 303-315. doi: 10.18046/j.estger.2012.1490

Chávez, M. y Pérez, S. (2013). Gestión documental, Gestión de información y Gestión del conocimiento: nociones e interrelaciones. *Anales de investigación* 8(9), 222-227. Recuperado de: <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/287>

Drew, S. (1996). Strategy and Intellectual Capital. *Management Update*, 7(4).

Fernández-Sánchez, E., Montes-Peón, J., y Vázquez-Ordás, C. (1998). Los recursos intangibles como factores de competitividad de la empresa. *Dirección y Organización*, 20. Recuperado de: <https://revistadyo.es/DyO/index.php/dyo/article/view/318>

García, O. (2021). Gestión socialmente innovadora y liderazgo en territorios de paz: elementos claves. En O. García y J. Morales (Eds.), *Innovación social, gestión y cooperación en territorios de paz* (pp. 11-36). Universidad de Antioquia-Universidad de Guadalajara.

García-Monsalve, J.J., Tumbajulca-Ramírez, I.A., y Cruz-Tarrillo, J.J. (2021). Innovación organizacional como factor de competitividad empresarial en mypes durante el Covid-19. *Comuni@cción*, 12(2), 99-110. doi: 10.33595/2226-1478.12.2.500

Hernández, F. (2016). *La gestión del conocimiento en las organizaciones*. Editorial Alfaomega.

Martínez, R., Charterina, J., y Araujo, A. (2010). Un modelo causal de competitividad empresarial planteado desde la visión 314 de los recursos y capacidades: Capacidades directivas de innovación, marketing y calidad. *Investigaciones Europeas*, 16(2), 165-188. Recuperado de: <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v16/162165.pdf>

Meza, A. (2007). *La responsabilidad social empresarial como factor de competitividad* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Carrera de Administración de Empresas Bogotá.

Nagles G. (2007). La gestión del conocimiento como fuente de innovación. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 61, 77-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611495008>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Oslo Manual: Guidelines for collecting and Interpreting Innovation Data*. (3ª Edición). OECD: European Communities. Recuperado de: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001708.pdf>

Prieto, J.E. (2019). *Gestión estratégica organizacional*. México: ECOE Ediciones.

CAPÍTULO 45

LA UTILIZACIÓN DE LOS DEBATES COMO MECANISMO PARA TRABAJAR EL LENGUAJE ORAL Y GESTUAL DE LOS ALUMNOS

ROBERTO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

La experiencia presentada y puesta en marcha desde hace ya varios años en la asignatura "Derecho Social Comunitario y Extranjería" del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de León pretende introducir mecanismos de evaluación formativa en una asignatura jurídica, un ámbito marcado tradicionalmente por pruebas finales asentadas sobre conocimientos generalmente teóricos que el alumno tiene que recordar y reproducir (Izquierdo, 2008). Sin embargo, y tras la puesta en práctica del denominado Proceso de Bolonia, no es posible obviar como "se puede afirmar que se está reconceptualizando el enfoque pedagógico universitario y los propósitos de su misión actual, como también su devenir para dar una respuesta satisfactoria a las nuevas demandas personales, sociales y culturales de la sociedad de nuestros días" (Villa y Villa, 2007).

Se pretende con ello realizar un proceso de evaluación continuada, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje sirva al alumno para adquirir las competencias y herramientas precisas con el fin de que en el futuro pueda realizar exposiciones y defensas orales con cierta solvencia.

De esta manera, la evaluación formativa permite desarrollar también las competencias, ya que la concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo debe permitir al alumnado utilizar los conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales (Pérez-Pueyo et al., 2008).

Así, con el fin de trabajar dos de las competencias transversales más relevantes para el Graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos como son las habilidades comunicativas, así como la exposición en público, se ha adoptado como dinámica habitual la realización de debates entre alumnos sobre temas de actualidad relacionados con la Unión Europea. En este sentido, la exposición oral, además de ser una competencia instrumental de suma significación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se conforma como fundamental en el desempeño del curriculum académico en tanto mecanismo adecuado para dar a conocer a la comunidad docente el propio trabajo (Fierro y Martínez, 2017).

A tal fin, se ha seleccionado una asignatura de primer curso, con el fin de que el alumno desde el primer contacto con la titulación se vaya familiarizando con las exposiciones orales y en público, que le serán tan necesarias a lo largo de sus estudios y en su futuro profesional si opta por el ejercicio profesional de Graduado Social mediante la defensa de trabajadores y/o empresarios en juicio (Fernández, 2017).

MÉTODO

Para conseguir el objetivo planteado en la experiencia se utilizan dos estrategias: de una parte, el uso de los debates como herramienta metodológica para que los alumnos practiquen y mejoren sus habilidades comunicativas y exposiciones orales; de otra, aprovechar dicha actividad para incorporar elementos de retroalimentación, de manera que el profesor después de cada exposición señala a los alumnos (tanto los que exponen como los oyentes) cuáles son los aciertos y fallos de los ponentes, así como les indica consejos de cómo pueden mejorar en el futuro el lenguaje hablado, el lenguaje gestual, la ocupación del espacio, el lenguaje visual o el contenido de sus argumentos. En este sentido, “no sirve solamente con la post-información, sino que la pre-información es también crucial en ese proceso de aprendizaje del alumnado mediante la evaluación formativa” (Hamodi-Galán, López-Pastor, y López-Pastor, 2014).

A comienzo de curso, el profesor ha seleccionado una serie de asuntos (en total 18) que tienen que ver con temas de la máxima actualidad con la Unión Europea, en concreto:

- 1.- ¿Ha sido bueno para los ciudadanos británicos la salida de la Unión Europea?
- 2.- ¿Es justo que los Estados miembros limiten el acceso a las prestaciones de Seguridad Social de los ciudadanos comunitarios para quienes no aporten riqueza o trabajo a ese Estado miembro?
- 3.- ¿Es legítimo prohibir a un Comisario comunitario trabajar en una empresa privada cuando finalice su mandato?
- 4.- ¿Es adecuada la retribución y los derechos que se reconocen a los europarlamentarios?
- 5.- ¿Es positivo para España mantener su integración en la Unión Europea?
- 6.- ¿Deben las instituciones comunitarias intervenir en los problemas territoriales de los Estados miembros y pronunciarse sobre la independencia o separación de alguna parte de los Estados?
- 7.- ¿Son justas las medidas de acción positiva en favor del sexo menos representado?
- 8.- ¿Es justa la política comunitaria y de los Estados miembros sobre la acogida de los refugiados?

9.- ¿Es adecuado sancionar a los Estados miembros que incumplan los objetivos de déficit establecidos por las instituciones comunitarias?

10.- La construcción europea ¿debe realizarse predominantemente sobre una base económica sin dar demasiada importancia a los aspectos sociales?

11.- ¿Es adecuada la política comunitaria de fin de las ayudas a las empresas mineras que no sean competitivas por sí mismas sin necesidad de subvenciones?

12.- ¿Es adecuado garantizar una renta universal de ciudadanía para la población sin trabajo?

13.- ¿Es adecuado subir la edad de jubilación hasta los 70 años como proponen algunas instituciones comunitarias?

14.- ¿Es adecuado limitar ciertas libertades de los ciudadanos y establecer controles más rígidos para asegurar una mayor seguridad en el transporte?

15.- ¿Es conveniente para Europa continuar con el proceso de ampliación hacia otros países?

16.- ¿Es posible garantizar la competitividad de las empresas en el marco de políticas respetuosas con el medio ambiente y el desarrollo sostenible?

17.- ¿Es adecuada la política comunitaria que pretende mejorar la empleabilidad de los jóvenes a través de la formación profesional dual?

18.- ¿Son acertadas las decisiones de las instituciones comunitarias sobre el coronavirus?

Por otra parte, el primer día de clases se les explica cómo es la dinámica de los debates, en qué consisten, cuánto tiempo tienen que intervenir y se le han presentado los temas.

De esta manera, una vez a la semana dos alumnos tendrán que preparar uno de los temas adjudicados por el profesor, de manera que uno defenderá la postura a favor y otro la postura en contra. Asimismo, se les dan ciertas indicaciones sobre el contenido aproximado que debe tener cada uno de los apartados, pero a modo de meras orientaciones tratando de dejar cierta flexibilidad para la iniciativa de los alumnos y su propio autoaprendizaje.

Los tiempos que se han asignado para dichos debates serán los siguientes:

Exposición inicial de la postura a favor: 1 minuto.

Exposición inicial de la postura en contra: 1 minuto.

Réplica 1 de la postura a favor: 2 minutos.

Réplica 1 de la postura en contra: 2 minutos.

Réplica 2 de la postura a favor: 1 minutos.

Réplica 2 de la postura en contra: 1 minutos.

Conclusiones de la postura en contra: 1 minuto.

Conclusiones de la postura a favor: 1 minuto.

Con el fin de fomentar la participación en esta actividad, quien tenga que preparar los debates cada semana no tendrá obligación de entregar la práctica correspondiente a la semana en que tenga lugar la defensa de la postura correspondiente.

A partir de la segunda semana de clase, y una vez cada siete días, cuatro alumnos (dos por tema) tendrán que preparar una de las materias propuestas por el profesor, de manera que uno tendrá que defender la postura a favor y otra la postura en contra.

A tal fin, tienen una semana para buscar argumentos destinados a defender su postura, sin recibir indicaciones por parte del profesor a no ser que lo soliciten, de manera que tienen que buscar material, sobre todo a través de noticias de prensa, información en la página web de las instituciones comunitarias, bases de datos o revistas científicas, para preparar su intervención oral.

Con ello, se pretende que el alumno sea el auténtico protagonista de su propio aprendizaje, pues el profesor únicamente le ha dado unas pautas generales y le presta su ayuda si la solicita. Al tiempo, se trabajan técnicas ligadas al aprendizaje significativo pues se pretende hacer ver al alumno que el contenido de la asignatura tiene aplicación práctica y que el ordenamiento comunitario no resulta un acervo lejano sino que tiene relevancia en la vida cotidiana de las personas. Además, también se pretende que esta metodología sirva para preparar al alumnado para futuras exposiciones orales y sobre todo para presentar y defender el Trabajo Fin de Grado.

Transcurrida la semana, en la primera media hora de clase se realizan los debates, en los cuales cada uno de los alumnos tiene 5 minutos para defender su postura.

Las sesiones pueden ser grabadas por los alumnos participantes en los debates con sus móviles y son facilitadas al profesor quien, además de señalar al final de cada intervención los puntos fuertes y débiles de la exposición oral, puede revisar las intervenciones con más detalle y ofrecer en tutorías posteriores el correspondiente feedback a los alumnos, visionando con ellos de nuevo la grabación con el fin de reforzar cuanto hayan hecho bien e intentar corregir los errores cometidos y todo ello con el fin último de que mejoren en el futuro sus intervenciones en público.

RESULTADOS

Los principales resultados que se han podido extraer de la experiencia presentada en el presente texto pueden ser reconducidos a los siguientes a partir de las observaciones y comentarios de los alumnos en el aula:

La mayoría consideran que la experiencia de debatir en este primer año delante de sus compañeros y del profesor sirve para enriquecer y mejorar sus competencias comunicativas, tanto el lenguaje oral como el gestual.

A pesar de los nervios previos a la exposición en público, muchos de ellos consideran que esta primigenia experiencia de hablar en presencia de otras personas en el primer año de carrera les ha hecho tratar de controlar esa lógica inquietud y también apreciar la importancia que la exposición oral va a tener tanto durante los estudios como posteriormente en su futuro profesional.

La mayoría considera que la experiencia les ha dado herramientas para poder afrontar los miedos habituales para hablar en público y para poder confrontar sus opiniones con las de otras personas, ya sean compañeros de carrera o profesores.

A este respecto, una de las mejoras que se pretende introducir para próximos cursos es intentar ofrecer, sin frenar su creatividad y autonomía, en la charla de presentación y explicación de la dinámica de los debates una información más amplia, clara y sencilla sobre cómo debe ser el contenido de cada uno de los bloques que deben completar, así como ofrecerles algunas pautas sobre técnicas oratorias como por ejemplo el dominio de la voz, el lenguaje gestual, el control de determinados tics, el manejo del espacio o, por no seguir, la planificación de su tiempo.

Además, esto ayudaría en particular a los alumnos que realizan la actividad en las primeras semanas del curso, porque ellos no han podido aprender de las indicaciones y el “feedback” que el profesor ofrece a quienes debaten, ya que con el progreso de las diferentes sesiones los alumnos van aprendiendo de sus compañeros y toman nota de las apreciaciones realizadas por el profesor.

En efecto, “los primeros debates del curso tienden a ser más bien un conjunto de opiniones emitidas independientemente e inconexas [...] Sin embargo, gracias a las constantes sugerencias y correcciones por parte de los profesores, los intercambios se fueron convirtiendo paulatinamente en cada vez más estructurados y complejos” (Gras y Cano, 2005).

Incluso algunos de ellos han visto alimentado el “gusanillo” de hablar en público y han continuado utilizando esta herramienta en su proceso enseñanza-aprendizaje participando en los Cursos de Oratoria impartidos en la Universidad de León y presentándose a la Liga de Debate Universitario que organiza dicha institución académica.

La mayoría considera que ha sido un reto interesante la preparación de los debates y buscar información de manera autónoma con el fin de ofrecer argumentos en aras a defender luego su postura en el aula, así como no quedarse únicamente en ese aspecto si no también ponerse en el lugar del otro para tratar de encontrar buenas premisas con las que rebatir a su contrincante.

Además, se han dado cuenta de la importancia de tener la mente ágil y ser lo suficientemente abierto para tratar de contrarrestar los argumentos novedosos o no intuitivos previamente que pueda presentar en el debate el alumno que defienda la postura contraria, aumentando con ello su capacidad crítica y reflexiva.

En consecuencia, y como se ha puesto de manifiesto por algunos autores y con quienes se comparte el criterio, con los debates el alumno puede adquirir y desarrollar dos competencias de gran trascendencia para su futuro: “Debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de retórica. Los alumnos desarrollan de este modo su capacidad investigadora, pues necesitan ideas y argumentos que apoyen sus puntos de vista. Así, los estudiantes, previo al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral. Atendiendo a la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, el debate permite a los alumnos improvisar, imaginar y tomar la iniciativa” (Esteban y Ortega, 2017).

En este sentido, y como otras de las mejoras que pretendo introducir para años posteriores, trataré de hacerles ver la importancia de la gestión del tiempo y ajustarse a los minutos que se les ha dado en cada bloque, pues una de las carencias que se han podido detectar a lo largo de los años con esta experiencia es que muchos de ellos o se quedan cortos o se exceden del tiempo asignado, pero pocos de ellos consiguen ajustarse al mismo.

Hay que reconocer que aun cuando todos los alumnos se han esforzado, los resultados son dispares entre cada uno de ellos, pues algunos han preparado de manera adecuada sus intervenciones mientras otros, en cambio, lo han hecho para poder cumplir el trámite y acceder así a la calificación que se establece en la guía docente, y que se traduce en un 10% de la calificación final como evaluación continua dentro del ítem “asistencia y participación en clase”.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Uno de los objetivos principales de la experiencia es que los debates ayuden a alcanzar determinadas competencias propias de la materia, pero también trabajar con competencias transversales de los alumnos como son las habilidades comunicativas, planificando una actividad en la cual se realice un seguimiento del alumno de manera continua y se trate de ofrecerle un aprendizaje participativo y significativo, de manera que él se sienta el principal protagonista de su propio aprendizaje y aprecie también la aplicación práctica de los contenidos abordados en las clases teóricas y prácticas de la materia explicada.

Por ese motivo, quien suscribe considera que el debate constituye una herramienta metodológica adecuada para trabajar las habilidades comunicativas, orales y gestuales de los alumnos, tratando de darles instrumentos para afrontar con éxito sus exposiciones futuras y ofrecerles un primer acercamiento a hablar en público durante la carrera.

Eso sí, a pesar de las ventajas de la herramienta, existen ciertos retos que es menester afrontar para sucesivos cursos académicos pues se trataría de lograr un

mayor grado de motivación de los estudiantes en los debates, de manera que todos ellos se implicaran suficientemente en la preparación y puesta en práctica de los debates. Asimismo, resulta necesario que los grupos que exponen en primer lugar cuenten también con un mayor número de herramientas para afrontar la tarea con ciertas garantías habida cuenta de que la falta de referentes previos constituye un hándicap a la hora de realizar su actividad.

REFERENCIAS

Esteban, L. y Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *En AA.VV. Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 48-56). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fernández-Fernández, R. (2017). Mejora de las habilidades comunicativas de los alumnos utilizando los debates como herramienta metodológica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 185-189.

Fierro, C. y Martínez, V. (2017). La exposición oral: Valorar y ser valorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 157-163.

Gras, A. y Cano, M. (2005). Debates y tutorías como herramientas de aprendizaje para alumnos de ciencias: Análisis de la integración curricular de recursos del campus virtual. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(2), 167-180.

Hamodi-Galán, C., López-Pastor, A.T., y López-Pastor, V.M. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-33.

Izquierdo-Carrascosa, M. (2008). Experiencia en nuevos modelos de evaluación del alumnado. *En AA.VV. Innovación docente en las titulaciones de Derecho y ADE* (pp.85-92). Córdoba: Facultad de Derecho. Universidad de Córdoba.

Pérez-Pueyo, A., Tabernero-Sánchez, B., López-Pastor, V.M., Ureña-Ortín, N., Ruiz-Lara, E., Caplloch-Bujosa, M., ... Castejón-Oliva, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones claves para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Revista Educar*, 40, 15-48.

CAPÍTULO 46

LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PERIODÍSTICAS ANTE LA ERA DE LAS MULTIPANTALLAS Y LOS CONTENIDOS AUDIOVISUALES

MANUEL BLANCO PÉREZ
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El grado de Periodismo en el sistema universitario público de España, desde la desaparición de la extinta licenciatura en periodismo y su conversión en grado en los diferentes planes formativos del sistema actual, ha adolecido, a nuestro humilde juicio, de una visión muy teórica que ha vivido de espaldas al desarrollo del tejido empresarial en el que, inevitablemente, nuestros estudiantes deben insertarse. Además, hay aspectos manifiestamente mejorables como la obsolescencia técnica en las ya de por sí insuficientes asignaturas pensadas para la praxis en sus planes de estudio. Ya desde el diseño del POD en lo concerniente a las tecnologías de la información y la comunicación, no se quiso o pudo ser lo suficientemente ambicioso como para implementar un diseño de asignaturas realmente competente en estas materias que, por tanto, siempre han ido muy por detrás, en su estudio, con respecto al uso ya generalizado en la sociedad de lo tecnológico.

Este desfase, que ya es alarmante en el conjunto de la comunidad universitaria, es aún más flagrante en el caso de las ciencias sociales, y muy concretamente en el caso del periodismo donde, frecuentemente, responsables de los diferentes rotativos nos trasladan a los docentes que el nivel de los alumnos es muy deficiente en muchos de los aspectos que se consideran, en el mercado laboral, imprescindibles para un aterrizaje exitoso en el ámbito profesional.

Los motivos que generan esta situación son múltiples, algunos muy complejos, y exceden -con mucho- el propósito de este trabajo, pero por ofrecer al lector un pequeño avance mínimo de los mismos, a fin, precisamente, de entender nuestra propuesta eminentemente práctica, señalaríamos principalmente una: que el periodismo, a diferencia de otras materias, tradicionalmente no ha sido una titulación académica, sino un oficio. Y a ese oficio se accedía mediante múltiples formaciones universitarias diferentes de sustrato: economía, derecho, sociología, filología, etc. Así es, incluso hoy día, en la mayoría de los países del mundo.

El estado español decide, en los últimos años de la dictadura, y a través de los resortes universitarios, crear la titulación de Licenciado en Periodismo, en detrimento de la Escuela Oficial de Periodismo, que se había creado en la España de Franco durante la guerra civil y estuvo adscrita, primero a la delegación de prensa de la

Vicesecretaría de Educación Popular de Falange y, después, a la Delegación Nacional de Prensa y Propaganda. Esa licenciatura, inédita en el resto de países del ámbito europeo (donde, como decimos, era y sigue siendo un oficio), debía hacer las veces de paraguas institucional para dar cobertura a los profesionales del oficio, velar por el cumplimiento de un periodismo independiente, pulcro, y, por tanto, la existencia del periodismo en el ámbito académico nacía condicionada a que fuera realmente útil en términos de utilidad social y ciudadana pues, como solemos decir, sin periodismo de calidad no puede existir la democracia. En los primeros años de la creación de la licenciatura, la formación se impartió principalmente por los profesionales del sector, auténticos periodistas de raza que vinieron de los rotativos y llegaron al oficio desde otras titulaciones, pero, desgraciadamente, es alarmante el número de docentes que se han ido integrando en las diferentes facultades de periodismo del estado que jamás han pisado un a redacción ni ejercido el oficio: no son periodistas enseñando un oficio sobre la tarima, sino, funcionarios universitarios académicos que pasaron de ser alumnos de grado a alumnos de doctorado y de ahí, a la docencia, sin haber pisado nunca una redacción, como vienen señalando algunos autores (Reig, 2021).

Ello ha generado un profundo déficit de formación, en los grados de periodismo, sobre todo en asignaturas donde la obsolescencia técnica es alta, y donde la formación no recae en profesionales en ejercicio que están cohabitando con las demandas del mercado, sino en cuerpos funcionariales del estado que tienen preferencia de elección de materias a impartir con respecto al resto de figuras académicas “menores” del organigrama (profesores asociados, o profesionales que imparten docencia a tiempo parcial, etc.). Es decir: que las asignaturas jamás se eligen en función del perfil de cada docente y la pertinencia hacia uno u otro programa, sino con una lógica departamental donde nada tienen que ver la calidad de la docencia, los conocimientos de las herramientas software o el ejercicio profesional del profesor.

Así las cosas, en asignaturas como la que nos ocupa, “Técnicas para la investigación periodística”, cuyo programa está muy pensado para el trabajo de campo con respecto a una investigación de un tema a desarrollar, se nos antoja vital que el docente tenga conocimientos sobre el mundo profesional del desempeño periodístico, y muy especialmente sobre su reconversión hacia el periodismo audiovisual, puesto que buena parte de las pantallas donde se van a mostrar los últimos trabajos, ya no será la prensa escrita -al tiempo de estas líneas, por cierto, con un porcentaje de ventas mínimo con respecto a lo digital-, sino a algunas de las plataformas digitales de contenidos audiovisuales (Blanco-Pérez, 2020; 2021).

Buena parte de las metodologías y recursos pedagógicos que proponemos para nuestro trabajo, han sido introducidas por la conversión apresurada que ha supuesto la COVID-19, y han sido ya integradas tanto en el profesorado como en los alumnos, de forma que es fácil prever que se seguirán aplicando en adelante tras la propia

COVID-19: hablamos de herramientas tales como la videollamada en clase, debates de chats y foros digitales, grabación y retransmisión de actividades y prácticas de la clase en línea para su difusión en la plataforma digital de la Universidad. También se trabajó en recursos audiovisuales en línea, y varias Apps de nueva aparición que usaremos también en la metodología que proponemos.

Este trabajo trató de adaptar la asignatura obligatoria Técnicas de Investigación Periodística a un contexto fuertemente mediatizado por las pantallas, y hacerlo más visual y práctico. También se prestó atención a la dimensión audiovisual del temario y se implementaron diferentes herramientas software para hacerlas más asequibles.

Se ha partido de un diseño muy audiovisual de los contenidos, vinculando la producción de fotografías de los alumnos, en plena era Smartphone, con su cultura visual (Martín-Núñez, García-Catalán, y Rodríguez-Serrano, 2020). Este vínculo, el de los alumnos de periodismo para con la fotografía doméstica casera empezó, en realidad, con investigaciones previas de sustrato que exploraban esa antropología visual en tanto estudio cultural (Freund, 2017), algo que, por lo demás, ya había sido ampliamente documentado si bien en la era predigital (Fontcuberta, 2008).

Buena parte de las herramientas bibliográficas que se han usado, a modo de marco, están ampliamente desarrolladas en el epígrafe del diseño de la investigación del programa de innovación docente del que emana este trabajo (apartado 4).

Esta asignatura, tradicionalmente, tiene un alto nivel de suspensos debido, entre otras cosas a ser una materia altamente virada a lo tecnológico, que, a su vez, comprende subáreas como la audiovisual, sonido, vídeo, imagen, pero también redacción y metodología para el periodismo en el marco digital, entre otros. Los objetivos que se marcaron fueron los siguientes:

Disminuir el número de suspensos y aumentar la puntuación media porcentual.

Virar los contenidos hacia una visión más práctica y profesionalizante.

Dar más énfasis en la praxis que en la teoría, ponderando la primera sobre la segunda en la media de la asignatura.

Adaptar al periférico Smartphone la parte textual de la asignatura mediante Apps específicas de escritura.

Adaptar al periférico Smartphone la parte visual de la asignatura mediante técnica fotográfica aplicada al fotoperiodismo.

MÉTODO

La metodología se ha basado en un rediseño y actualización del contenido de los cinco temas que se aprobaron en los planes de estudio del centro. Todos los epígrafes que se aprobaron en su día en la asignatura han sido virados hacia lo profesionalizante, bien mediante una serie de lecturas con puesta en común, bien mediante una serie de horizontes de expectativa (Jauss, 1966) que lo enlazan a otros

contenidos de otras ramas, de modo que su modificación queda amparada por la libertad de cátedra y no se requiere de modificación suplementaria de temario (lo cual implicaría un recorrido departamental de varios meses o años).

El rediseño aparece detallado en el cuadro adjunto. Se ha respetado la ficha de la asignatura aprobada en el POD (Plan de Ordenación Docente) correspondiente.

El método queda establecido en la Tabla 1 que, a su vez, ha sido diseñada con la lógica siguiente: se han reordenado los temas en 5 epígrafes generales, son los que siguen.

Tabla 1. Rediseño del contenido de los epígrafes

Correspondencias con el temario	Título epígrafe	Lecturas/referentes/ejercicios
Tema 1	¿Qué es el periodismo de investigación?	Lección introductoria. Ejemplos audiovisuales. Reflexión bibliográfica sobre ontología del oficio: Reig (2021) Blanco-Pérez (2020, 2021) Marzal y Soler-Castellón (2011) Jiménez (2019) Ruíz-Mantilla (2021)
Tema 2	El método en el periodismo de investigación	Ejercicios basados en: recepción de la noticia/contraste fuentes/elaboración de hipótesis, entrevistas/redacción. Reflexión en conexión con bibliografía (Kapuściński, 2000; 2004).
Tema 3	Problemas éticos en el periodismo de investigación	Reflexión en torno a bibliografía: Blanco-Pérez y González-Vilalta (2020) Alexiévich (1997) Carretero (2018) Nafria (2017)
Tema 4	El Periodismo de Investigación en España desde la Transición hasta la actualidad	Ejemplos de informativos de diferentes países. Reflexión sobre cultura periodística de la población civil y su reflejo en los informativos (Morales, 2019; 2021). Reflexión sobre bibliografía: Prieto y Torres (2020) Caparrós y Morales (2020)
Tema 5	El Periodismo de Investigación en el ámbito audiovisual	Visionado de montaje audiovisual de noticias pensadas para la red. Mínima introducción al software FCPX. Reflexión de bibliografía: Bosch y Suanzes (2021) Lobo y Ayestarán (2019)

RESULTADOS

En términos globales, la implantación de esta metodología, basada en un sistema proactivo del alumnado, generó adhesiones (muy mayoritariamente). Esta metodología se va a implantar en dos cursos no consecutivos, el curso 2019/2020 y,

a su vez, se está actualmente implantando en el curso 2021/2022, siempre por el docente que suscribe estas líneas.

En el curso 2019/2020, de los 100 alumnos matriculados y que asistieron a clase, es decir: el 100% de los asistentes a la docencia presencial, entregaron las prácticas en la plataforma de la Universidad de Sevilla. Este sistema también generó algunas deserciones: catorce alumnos del total abandonaron la docencia para asistir únicamente al examen final.

La nota media ascendió de un 5,72 (curso anterior, 2018/2019) a un 6,25 (2019/2020), y está por ver qué tipo de consecuencias, en términos de resultados de evaluación, se obtendrá en la evaluación que prosigue a la cursada que, al tiempo de estas líneas, está desarrollándose. En el curso 2019/2020, a fin de tener indicadores reales, se habilitó una encuesta en la plataforma de la Universidad de Sevilla donde se recogieron 37 aportaciones, todas positivas y de congratulación por el cambio implementado. En el curso actual, se habilitará la misma encuesta con varias preguntas de corrección, principalmente referidas a la inclusión de nuevas referencias bibliográficas, pero también sobre el uso de las nuevas herramientas software vistas en el temario.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los estudiantes de periodismo han sustituido, mayoritariamente, la fotografía digital réflex (DSLR) por los Smartphone, que disparan de forma convulsiva, pero sin tener una relación directa entre uso y conocimiento periodístico, y sin ningún tipo de consciencia de lo que supone tener una herramienta tan potente en el bolsillo. A través de esta asignatura se ha tratado de virar hacia lo visual el temario, con la consecuente implicación de los alumnos que, igualmente, ya tenían interiorizado el funcionamiento: se han hecho lecturas razonadas y mucho visionado de material audiovisual.

El resultado ha sido positivo en tanto se ha conseguido hacer de una asignatura muy fuertemente teorizada -y con un considerable número de suspensos-, una propuesta práctica. Si bien, este trabajo posee límites de los que somos bien conscientes: de poco sirve aprender técnica fotográfica y audiovisual, saber el funcionamiento del método científico en periodismo, si carecen de una base cultural previa de su trato en conocimiento visual, que, a su vez, debería haber ya antes sido aportada por otras asignaturas de cursada previa en los planes de estudios normativos. Un cambio a mejor en una asignatura es siempre un éxito, pero será incompleto si no se consigue cambiar también otras asignaturas con las que, el temario, guarda relación de vecindad epistemológica, cuando no dependencia de habilidades y destrezas adquiridas en lo que tiene que ver con lo audiovisual.

Se nos antoja necesario repetir, las veces que haga falta, que el periodismo es, además de una titulación universitaria, un oficio.

Por lo que parece claro deducir que unos planes de estudios sin una parte férrea en la praxis del oficio, está condenando a una difícil incursión laboral por parte de nuestros estudiantes, y a que proliferen en desánimo en las aulas.

Al menos en esta asignatura, se ha conseguido que los alumnos usen con consciencia la dimensión visual y audiovisual de sus Smartphone, así como el software de edición (FCPX), y hacerlo, además, con las exigencias del método de investigación periodística visto en clase, pero ejercitado en los trabajos de campo en la calle, lugar que, por otra parte, es el medio habitual de desenvolvimiento de todo periodista con oficio.

REFERENCIAS

- Alexiévich, S. (1997). *Voces de Chernóbil*. Barcelona: Debate.
- Blanco-Pérez, M. (2020). *Cine y semiótica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Blanco-Pérez, M. (2021). Cine y semiótica Transdiscursiva. El cine digital en la era de las multipantallas: un nuevo entorno, un nuevo espectador. *Comunicación y Sociedad*, e7886. doi: 10.32870/cys.v2021.7886
- Blanco-Pérez, M. y González-Vilalta, A. (2020). La Barcelona de la Guerra Civil española a través de la mirada de Antoni Campaña. Análisis fotográfico e histórico. *Historia y Comunicación Social*, 25(2), 309-321. doi:10.5209/hics.69993
- Bosch, A. y Suanzes, R. (2021). *Europa soy yo*. Bilbao: Ediciones 5W.
- Caparrós, M. y Morales, A. (2020). *El viejo periodismo*. Bilbao: Editorial 5W.
- Carretero, N. (2018). *Fariña*. Madrid: Libros del K.O.
- Fontcuberta, J. (2008). *Historias de la fotografía española*. Barcelona: GG.
- Freund, G. (2017). *La fotografía como documento social*. Barcelona: GG.
- Jauss, H.R. (1966). *La historia de la literatura como una provocación*. Barcelona: Península.
- Jiménez, D. (2019). *El director: Secretos e intrigas de la prensa narrados por el exdirector de El Mundo*. Madrid: Libros del K.O.
- Kapuściński, R. (2000). *Los cínicos no sirven para este oficio*. Madrid: Anagrama.
- Kapuściński, R. (2004). *Viajes con Heródoto*. Madrid: Anagrama.
- Lobo, R. y Ayestarán, M. (2019). *Guerras de ayer y de hoy*. Bilbao: Editorial 5W.
- Martín-Núñez, M., García-Catalán, S., y Rodríguez-Serrano, A. (2020). Conservar, conversar y contestar. Grietas y relecturas del álbum familiar. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 1065-1083. doi:10.5209/aris.66761
- Marzal, J. y Soler-Castellón, M. (2011). Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación. *Comunicar*, 37(XIX), 109-116. doi:10.3916/C37-2011-03-02
- Morales, A. (2019). *No somos refugiados*. Bilbao: 5W.
- Morales, A. (2021). *Cuando todo se derrumba*. Bilbao: 5W.

Nafria, I. (2017). *La reinención de The New York Times: Cómo la «dama gris» del periodismo se está adaptando (con éxito) a la era móvil*. NY: Journalism in the Americas.

Prieto, M.G. y Torres, M. (2020). *Contarlo para no olvidar*. Bilbao: Editorial 5W.

Reig, R. (2021). *Evolución, Historia y Comunicación en un mundo digital (discurso hipotético)*. Madrid: Antrophos.

Ruíz-Mantilla, J. (2021). *Papel*. Madrid: Galaxia Gútemberg.

CAPÍTULO 47

JUGAR A SER DIRECTIVO EN EL GRADO DE MARKETING E INVESTIGACIÓN DE MERCADOS

VANESSA RODRÍGUEZ CORNEJO, MARGARITA RUIZ RODRÍGUEZ,
Y MIGUEL ÁNGEL MONTAÑÉS DEL RÍO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Actualmente la Universidad se encuentra inmersa en un cambio metodológico centrado en la búsqueda de un sistema universitario más flexible y accesible y sobre todo que acerque al alumnado a la sociedad y a la realidad, aproximándolos a situaciones laborales que experimentaran una vez concluidos sus estudios. Un aprendizaje basado en competencias que permita al alumnado reflexionar sobre sus acciones, a integrar conocimientos y desarrollar habilidades, valores y actitudes (Cañabate, Nogué, Serra, y Colomer, 2019a; Cañabate, Aymerich, Falgàs, y Gras, 2014; Fuertes-Camacho, Graell-Martín, Fuentes-Loss, y Balaguer-Fàbregas, 2019; García, Serna, Alvarado, y Peña, 2019).

Lograr que los alumnos adquieran competencias como el trabajo en grupo, la toma de decisiones, la resolución de problemas, las habilidades interpersonales, la capacidad crítica y autocrítica, el liderazgo, etc., requiere que los docentes tengan que redefinir continuamente la manera de impartir la docencia, así como los métodos de evaluación.

Esto supone una docencia activa y crítica, basada en una investigación continua, a través metodologías activas, utilizando proyectos a través del aprendizaje cooperativo (Cañabate, Serra, Bubnys, y Colomer, 2019b; Colome, Serra, Cañabate, y Serra, 2018). Por tanto, la nueva visión de la Universidad implica la conversión de ser exclusivamente un vehículo para la transmisión de saberes a ser el motor del desarrollo y adquisición de competencias profesionales (Aguaded-Gómez, 2007; Aguaded-Gómez y Fonseca, 2009; Casto-Nuño, Gómez-Calero, Pablo-Romero, Sanz, y Yñiguez, 2011; González y Triviño, 2018).

La formación de profesionales universitarios es un proceso complejo que requiere diversas condiciones materiales, técnicas y humanas, necesarias para desarrollar en una persona las competencias laborales adecuadas para insertarse en el mundo laboral, con el fin de desempeñar actividades específicas que le demandarán un dominio conceptual y práctico de una serie de conocimientos y técnicas que pertenecen a su respectiva especialidad profesional (Gaete-Quezada, 2011). Perseguir una docencia más constructivista en la que prime el rol del estudiante.

Analizar situaciones de la vida real, proyectos de grupo, debates y role playing son ejemplos de actividades de aprendizaje experiencial en las que los estudiantes necesitan aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos relevantes y reales (Alon y Herath, 2014; Hamer, 2000; Orús et al., 2016).

El objetivo de este trabajo es el estudio de la implantación y valoración de una metodología cooperativa y evaluación dialogada basada en una dinámica en grupo de role playing, analizar si la aplicación del role playing como actividad en grupo incrementa la motivación del alumno con la docencia y le ayuda a incrementar sus conocimientos sobre la misma. La innovación docente será aplicada a la asignatura Dirección de Empresas del segundo curso del Grado en Marketing e Investigación de Mercados en el curso 2020/2021. En esta investigación han participado 125 alumnos, que deben de diseñar, organizar y elaborar un role playing de habilidades directivas. Al final del semestre, se llevó a cabo una encuesta de valoración del proceso mediante un cuestionario.

Role playing

Según Krain y Lantis (2006) los ejercicios de simulación, como el juego de roles, “mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes”. Beneficios que avalan la utilización de estrategias y didácticas de enseñanza-aprendizaje en las que el estudiante adquiere un mayor protagonismo e interacción con sus conocimientos, habilidades y compañeros de clase.

El estudiante adopta un rol activo en su propio proceso cognitivo en actividades que aplican de forma práctica y lúdica los contenidos estudiados en clase aplicados a una situación concreta, trabajando en equipo y utilizando medios audiovisuales a través de los cuales se logra obtener propuestas muy interesantes, que evidencian una mayor comprensión de los contenidos estudiados (Gaete-Quezada, 2011).

El juego de roles tiene múltiples motivaciones para los estudiantes, como: asumir ideas y posiciones distintas a las propias, trabajo en equipo, empoderamiento en la toma de decisiones en el juego, mayor compromiso con la asignatura... (Gaete-Quezada, 2011).

Las utilizaciones de actividades lúdicas aplicadas a los procesos formativos de nivel universitario resultarán en especial importantes para el aprendizaje de las actitudes, reconociéndose que técnicas participativas como el juego de roles o los sociodramas como herramientas eficaces para desarrollarlas (Gaete-Quezada, 2011). Díaz (1999) define las actitudes como “las experiencias subjetivas de carácter

cognitivo-afectivas, que implican juicios evaluativos que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social”.

Solís (2012) afirma que “El role playing facilita la comprensión de contenidos teóricos. Estimula y motiva a partir de lo experiencial. Obliga a pensar y a resolver situaciones creativamente. Propone “el juego” como un desafío personal donde cada integrante constituye una pieza significativa y constitutiva del resultado, obligándolo a reconocer sus propias habilidades y deficiencias.”

El Role Playing, está comprendido dentro de las dinámicas del aprendizaje cooperativo, con lo cual podemos aplicarle sus mismos principios teóricos para su organización. El aprendizaje cooperativo es una metodología basada en el trabajo en grupos, que se caracterizan por ser grupos pequeños y por lo general heterogéneos, con alumnos que trabajan juntos para lograr el aprendizaje de todos los miembros. Por tanto, cada participante asume una doble responsabilidad, aprender y lograr que el resto aprenda (Johnson y Johnson, 2014; Slavin, 2014). Al respecto, Neill (1988), nos dice que esta vida en grupo da ocasión a muchos análisis, que llevan a los estudiantes a conocerse a sí mismos y a los demás.

El role playing está basada en la simulación, donde los participantes son los alumnos que desempeñan cada uno un rol en una situación planteada como real que se describe y planifica con anterioridad. Los ejercicios de simulación e interpretación de roles son uno de los métodos educativos más antiguos, usados para el entrenamiento en muchísimas disciplinas e incluso en ámbitos profesionales (Solís, 2012).

El uso del role-playing en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario destaca por el aprendizaje activo y la combinación de nuevos conocimientos con los previamente adquiridos (DeNeve y Heppner, 1997), y es relevante a la hora de adquirir ciertas actitudes (Díaz, 1999). Es además un medio práctico de evaluación formativa del aprendizaje (Hamodi, López, y López, 2015).

Al analizar el juego de roles en el contexto de la docencia universitaria es posible identificar beneficios específicos en el proceso formativo, que de acuerdo con Schaap (2005) se relacionan con “la promoción de un enfoque de aprendizaje profundo y holístico que requiere que los estudiantes interactúen y colaboren para completar una tarea asignada. El contexto del juego de roles requiere que los estudiantes adopten perspectivas diferentes y piensen reflexivamente sobre la información que representa el grupo”, beneficios que conectan, de modo indiscutible, esta metodología con la obtención de aprendizaje significativo en el desarrollo de la docencia universitaria. Además, de acuerdo con Porter (2008), el juego de roles tiene múltiples motivaciones para los estudiantes, entre las que se mencionan: asumir ideas y posiciones distintas a las propias, trabajo en equipo, empoderamiento en la toma de decisiones en el juego, mayor compromiso con la asistencia a clases; ellas se transforman en poderosas

razones por las cuales un docente debiera considerar la posibilidad de incorporar a su aula este tipo de metodologías (Gaete-Quezada, 2011)

El aprendizaje a través de la simulación de prácticas ficticias ha sido aplicado en disciplinas, como la formación jurídica universitaria dentro del marco del EEES (Fach y Rengel, 2014); en el ámbito de la administración (Gaete-Quezada, 2011); en la formación de maestros, (Huayta, 2017) o en el ámbito de la Biología (Fernández-Rodríguez, González-Menéndez, Anadón, y Arias, 2017).

Para implantar el role playing con éxito en la docencia, seguiremos los siguientes pasos (Vilcapaza, 2018):

- En primer lugar, se debe delimitar el tema teórico y/o el problema a trabajar.
- Una vez distribuidos los alumnos en grupos de trabajo, los integrantes tendrán que buscar información, aportar datos y aportar ideas para enriquecer la escena a representar.
- Posteriormente, los alumnos se han de distribuir los papeles que interpretara cada integrante, se prepararan los escenarios y se planificaran y buscaran los recursos necesarios para desarrollar la actividad. Todo ello implica una acción conjunta, reciprocidad para que el grupo alcance un objetivo (Bruner, 1966).
- Durante el desarrollo de la actividad los alumnos interpretan a un personaje, bajo una guía. Todos los alumnos con actores y espectadores en algún momento del proceso. Mientras actúan como espectadores deben observar la actuación de los actores registrando todo aquello que consideren oportuno o consideren que debe mejorar para al finalizar comentar y consensuar los aspectos a mejorar.
- Una vez concluida la actividad se pide a los alumnos describir sus emociones e impresiones manifestando como se sintieron en el momento de interpretar el rol y su experiencia de aprendizaje.
- Por último, se procederá a comentar y discutir el tema representado, con la participación de todos los estudiantes dirigido por el docente, guiando el debate hacia los puntos importantes del tema o problema de discusión y logrando alcanzar conclusiones significativas.

MÉTODO

Muestra y cuestionario

La asignatura elegida para desarrollar este proyecto de innovación es Dirección de Empresas del segundo curso del Grado en Marketing e Investigación de Mercados, del segundo curso del Doble Grado en Marketing e investigación de mercado y Turismo y en el cuarto curso en el Doble Grado de Marketing e Investigación de Mercados y Publicidad y Relaciones Publicas, asignatura que se caracteriza por no pertenecer al área principal del grado, lo que conlleva una falta de motivación del alumno hacia la misma, un alto porcentaje de absentismo a las clases teóricas, no así,

a las prácticas y a un bajo rendimiento académico de los alumnos presentando una baja tasa de aprobados y por tanto de éxito.

Con la introducción del role playing se persigue, además de que los alumnos adquieran las competencias de trabajo en equipo, el incremento de la motivación de los alumnos con la asignatura.

La metodología planteada consiste en la realización de entrega videos autoelaborados teniendo la participación en el proyecto de innovación docentes un peso dentro de la misma del 20% adicional de la nota en concepto de Participación Activa. En la actividad se representará una situación empresarial basada en una de las habilidades directivas estudiadas en el tema 6 de la asignatura “Competencias y habilidades directivas”. Tras su elaboración se subirá a la plataforma Youtube para que se pueda visualizar en clase y se pueda debatir en clase, así como realizar las preguntas oportunas sobre cada video.

Para que los alumnos entendieran cual era el objetivo de la actividad y como se valoraría la misma, se publicaron en la página del campus virtual de la asignatura y se explicaron en clase la información recogida en la Figura 1

En la actividad participaron 125 alumnos, por tanto, se formaron 40 grupos de 3 alumnos cada uno y 1 de 2 alumnos.

Para lograr alcanzar el objetivo y analizar si la aplicación del role playing mediante un trabajo en grupo motivaba a los alumnos y si estos tenían la percepción que mediante este trabajo en grupo asimilaban mejor los conceptos. Se le pide al alumno manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con el juego pedagógico en grupo, un cuestionario formado por 11 preguntas valorado mediante una escala tipo *Likert* de 1 a 5 (donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni en desacuerdo /ni de acuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Las preguntas que formaban el cuestionario se recogen en el Tabla 1:

Tabla 1. Encuesta final actividad role playing

1.	Los videos realizados se han correspondido con el nivel de complejidad de la materia.
2.	Me gustaría que fuera este tipo de trabajos fuera incluido en otras asignaturas.
3.	Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura
4.	La realización del trabajo solicitado permite una mayor asimilación o del contenido de la asignatura.
5.	La realización de este tipo de actividad permite seguir mejor la asignatura.
6.	Prefiero realizar este tipo de actividad que un estudio de caso de los que se realizan en papel y son entregados al profesor para su evaluación.
7.	Motivacionalmente refiero realizar este tipo de trabajo en grupo que trabajos individuales.
8.	Los objetivos del grupo están claros y son aceptados por todos.
9.	Se definieron claramente las acciones precisas para alcanzar los objetivos
10.	Los miembros del grupo tienen claras sus responsabilidades individuales.
11.	Se escucharon las opiniones de todos.

RESULTADOS

En primer lugar, analizaremos si los alumnos perciben que la aplicación de herramientas de role playing en el aula mediante la elaboración del material audiovisual les permite asimilar los conceptos de la asignatura de manera más sencilla y motivadora.

Como podemos observar en el Figura 1, el 60.8% de los alumnos están totalmente de acuerdo con que la complejidad de la actividad se corresponde con la materia analizada en la asignatura, un 27,2% están de acuerdo con dicha afirmación y solo el 1.6% está en desacuerdo y el 1.6% totalmente en desacuerdo (incluir Figura 1).

Figura 1. Normas de realización y valoración de la actividad de Role playing

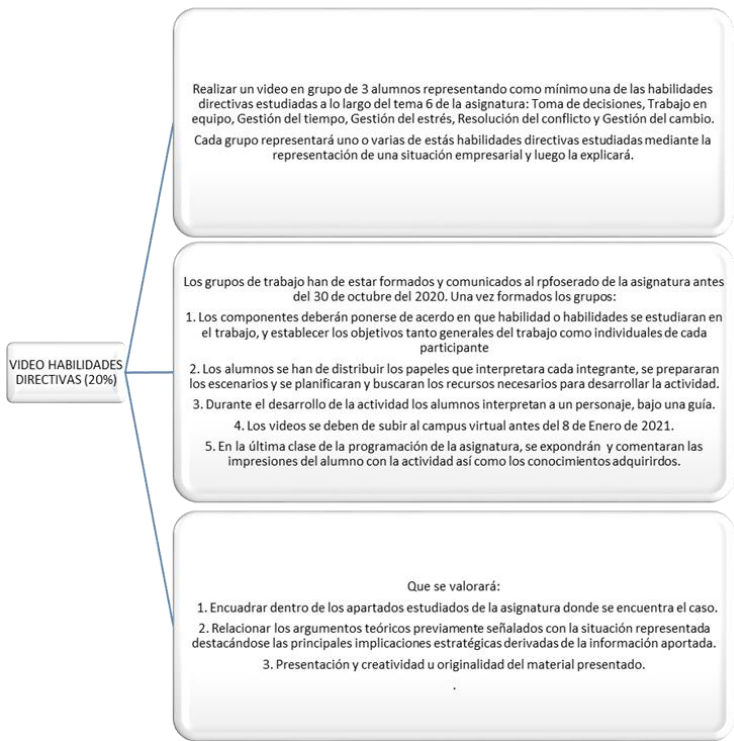
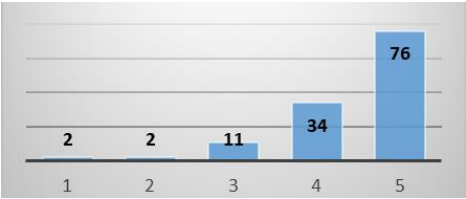
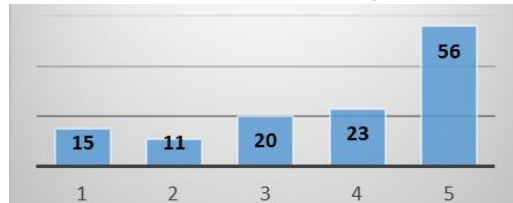


Gráfico 1. Respuesta a la pregunta 1, los vídeos realizados se han correspondido con el nivel de complejidad de la materia



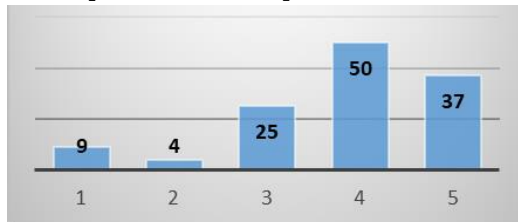
En el Gráfico 2, se ve que el 63.2% (44,8%totalmente de acuerdo y el 18,4% de acuerdo) de los alumnos consideran que la metodología es apropiada y que sería interesante que se incluyera en otras asignaturas, mientras que el 20.8% de los alumnos están totalmente en desacuerdo (12%) o en desacuerdo (8,8%) con que se aplique en otras asignaturas (Gráfico 2)

Gráfico 2. Respuesta a la pregunta 2, me gustaría que fuera este tipo de trabajos fuera incluido en otras asignaturas



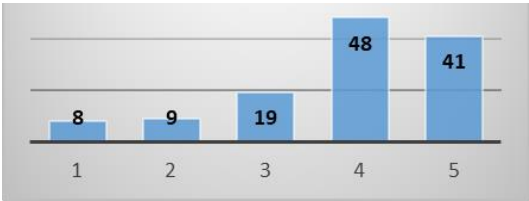
Como se observa en el Gráfico, el 29,4% de los alumnos están totalmente de acuerdo y el 40% de acuerdo con que la implantación del role playing favorece la comprensión y adquisición de los contenidos y las competencias de la asignatura mientras que el 3.2% de los alumnos está en desacuerdo y el 7,2% totalmente en desacuerdo (Gráfico 3).

Gráfico 3. Respuesta a la pregunta 3, los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión y adquisición de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura



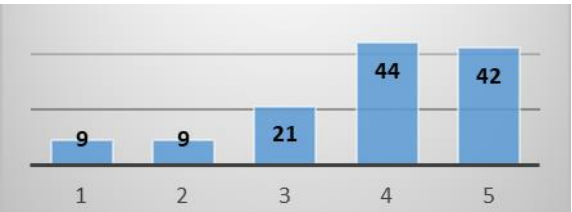
El 71, 2% de los alumnos consideran que al tener que preparar y realizar el material audiovisual sobre habilidades directivas ha favorecido la adquisición de los conocimientos relativos a este tema de la asignatura mientras que el 13, 6% de los alumnos no lo consideran así (Gráfico 4).

Gráfico 4. Respuesta a la pregunta 4, la realización del trabajo solicitado permite una mayor asimilación o del contenido de la asignatura



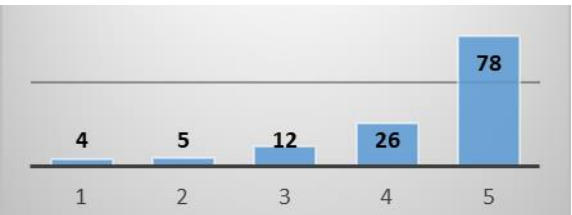
El 33.6% de los alumnos están totalmente de acuerdo y el 35,2 % de acuerdo con que el realizar la actividad planteada les permite seguir mejor los conceptos impartidos en la asignatura mientras que el 14.4% no está de acuerdo con dicha afirmación (Gráfico 5).

Gráfico 5. Respuesta a la pregunta 5, la realización de este tipo de actividad permite seguir mejor la asignatura



Respecto a la preferencia de los alumnos en cuanto a realizar este tipo de actividades audiovisuales o el tradicional análisis de casos en papel observamos que el 83.2% esta totalmente de acuerdo con la elección de la nueva metodología y un 20.8 de acuerdo solo el 7.2 prefiere la metodología tradicional. En esta pregunta también es reseñable el hecho de que el 9,6% de los alumnos no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación mientras que en el resto de las preguntas que hemos analizado, hasta este momento, esta opción de respuesta era señalada por un porcentaje más alto entre un 15% y un 20% de los alumnos (Gráfico 6).

Gráfico 6. Respuesta a la pregunta 6, prefiero realizar este tipo de actividad que un estudio de caso de los que se realizan en papel y son entregados al profesor para su evaluación



En la segunda parte del análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario analizaremos si los alumnos han entendido la manera de realizar la actividad y si consideran que el trabajo en grupo ha sido eficiente.

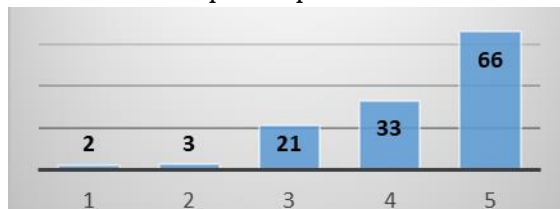
Si analizamos la motivación de los alumnos a trabajar en grupo frente a hacerlo de forma individual, como vemos en la Figura 7, el 65,6% se encuentra más motivado realizando trabajos en grupo., mientras que al 16,8% prefiere realizarlo de forma individual (Gráfico 7).

Gráfico 7. Respuesta a la pregunta 7, motivacionalmente refiero realizar este tipo de trabajo en equipo que trabajos individuales



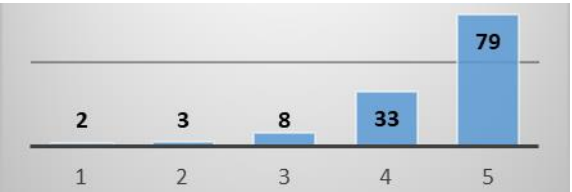
En el Gráfico 8, observamos que los alumnos consideran en su mayoría que los objetivos a lograr al comenzar la actividad están claramente establecidos (un 52.8% estaba totalmente de acuerdo y un 26.4 de acuerdo) mientras que el 4% no creen que los objetivos estén claros y sean aceptados por todos los miembros del grupo (Figura 8).

Gráfico 8. Respuesta a la pregunta 8, los objetivos del grupo están claros y son aceptados por todos



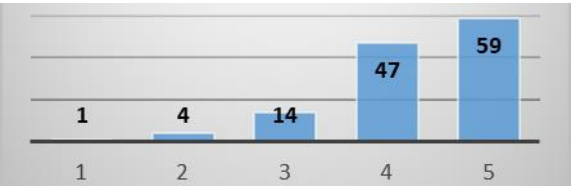
El 63.2% de los alumnos están totalmente de acuerdo con que se definieron las acciones precisas para alcanzar los objetivos mientras que el 26,4% estaba de acuerdo con la afirmación, solo el 1,6% estaba totalmente en desacuerdo y un 2,4 en desacuerdo, es decir que no percibieron que se definieran claramente las acciones a realizar (Gráfico 9).

Gráfico 9. Respuesta a la pregunta 9, se definieron claramente las acciones precisas para alcanzar los objetivos



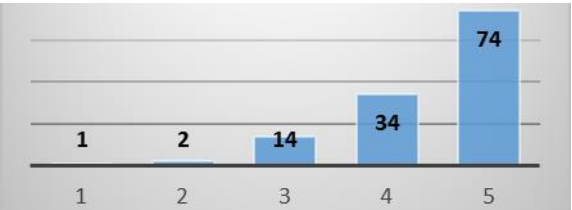
El Gráfico 10, muestra que el 84,8% de los alumnos consideran que las responsabilidades de cada miembro en la elaboración del material están definidas, solo el 4% considera que no estaban claras las responsabilidades de cada uno (Gráfico 10).

Gráfico 10. Respuesta a la pregunta 10, los miembros del grupo tienen claras sus responsabilidades individuales



Podemos ver que el 86,4% creen que se escucharon las opiniones de todos los miembros (59,2% totalmente de acuerdo y el 27,2% de acuerdo) mientras que el 2,4% consideran que no (0,8% totalmente en desacuerdo y 1,6% en desacuerdo), el 11,2% ni estaban de acuerdo ni en desacuerdo (Gráfico 11).

Gráfico 11. Respuesta a la pregunta 11, se escucharon las opiniones de todos



Para analizar si esta innovación docente, la aplicación de herramientas Role playing en el aula tuvo éxito analizaremos las notas obtenidas por los 125 alumnos que participaron en la actividad.

En el Gráfico 12, observamos que el 30,4% de los alumnos han obtenido la máxima puntuación de la actividad (2 puntos), el 29,6% han obtenido 1,5 puntos y un 16% han obtenido un punto.

Por tanto, un 76% de los alumnos han superado la actividad con más de 1 punto, el 24% de los alumnos restantes obtienen menos de un 1 punto. Es significativo el porcentaje de alumnos que obtienen un cero el 12,8%, puntuación que no cumplen con los parámetros establecidos en las normas de elaboración de los mismos.

Gráfico 12. Notas obtenidas por los alumnos en la actividad de Role playing



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A pesar de las reticencias encontradas en los alumnos en el momento de explicarles en qué consistiría la actividad grupal de role playing, hay que señalar la respuesta tan positiva que tuvieron a la hora de formar los grupos y realizar la actividad, que se tradujo en la presentación de trabajos que mostraban una gran capacidad para trabajar en equipo, una gran creatividad y en especial una alta capacidad para adaptarse a una situación de evaluación nueva que les obligó a comportarse una manera distinta a la que suelen estar acostumbrados como estudiantes ante la evaluación tradicional, que consiste en aprender unos conceptos de memoria y responder a una serie de preguntas. Como quedo refutado con las calificaciones de la actividad, pues el 76% de los alumnos obtuvieron más de 1 punto en la calificación de la misma, y un 30,4% la calificación más alta, 2 puntos.

Hay que señalar que la innovación docente propuesta en la asignatura dirección de Empresas integra diversas metodologías didácticas como son el juego de rol, el método de casos, el trabajo en equipo y una evaluación no basada en los aspectos tradicionales, que como bien muestran los resultados del cuestionario elaborado para los alumnos motivo a los alumnos a participar e interesarse por los conceptos relacionados con la misma.

Al analizar la experiencia con los alumnos, tanto en el debate suscitado el último día de clase, donde se comentó la realización de la actividad, como en el cuestionario elaborado para ello, obtenemos los siguientes resultados en cuanto al logro de los aprendizajes esperados:

Los alumnos encontraron motivadora la actividad, pues consideran que sería interesante incluirlas en otras asignaturas, además de que prefieren realizar este tipo

de actividades de role playing antes que los tradicionales estudios de caso empleados en las asignaturas de esta área de administración y dirección de empresas, además que se sienten más motivados ante actividades realizadas de forma grupal que ante actividades realizadas de forma individual.

Los alumnos consideran que realizando este tipo de actividades asimilan mejor los conceptos de la asignatura, pues permiten comprender y adquirir los contenidos y/o competencias de la misma, mejorando el seguimiento de la misma.

Respecto a la ejecución de la actividad los alumnos no encontraron dificultad, pues consideraron que los objetivos tanto generales del trabajo como los individuales de cada miembro del grupo estaban claros, y por tanto las responsabilidades de cada miembro estaban bien limitadas, además consideraron que las acciones a desarrollar para lograr dichos objetivos también estaban bien especificadas.

El Role playing como técnica de evaluación permite al profesorado de la asignatura la observación y comprobación de los aprendizajes logrados por los alumnos, pues ellos han de aplicar los conceptos estudiados en el aula a la simulación propuesta, además permite evaluar no solo los conceptos aprendidos sino otras competencias como son el trabajo en equipo, el liderazgo la comunicación, la responsabilidad o la tolerancia a escuchar las opiniones de los demás.

Los resultados obtenidos de esta experiencia confirman la necesidad de incorporar metodologías y técnicas de innovación docente, a otras asignaturas, que faciliten la obtención de un aprendizaje significativo y el fortalecimiento del saber hacer de los alumnos, sobre todo a través de la utilización de actividades lúdicas, como el Role playing.

REFERENCIAS

- Aguaded-Gómez, J. (2007). *Informe Final de Evaluación Institucional*. Servicio de Innovación Docente.
- Aguaded-Gómez, J. y Fonseca-Mora, M. (2009). *Huellas de innovación docente en las aulas universitarias*. La Coruña: Netbiblo, S.L.
- Alon, I. y Herath, R.K. (2014). Teaching international business via social media projects. *Journal of Teaching in International Business*, 25(1), 44-59.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cañabate, D., Aymerich, M., Falgàs, M., y Gras, M.E. (2014). Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educación*, 50(2), 427-441. doi: 10.5565/rev/educar.664
- Cañabate, D., Nogué L., Serra, y Colomer, J. (2019a). Supportive peer feedback in tertiary education: Analysis of pre-service teachers' perceptions. *Education Sciences*, 9(4), 280. doi: 10.3390/educsci9040280
- Cañabate, D., Serra, T., Bubnys, R., y Colomer, J. (2019b). Pre-service teachers' reflections on cooperative learning: Instructional approaches and identity construction. *Sustainability*, 11(21), 5970.

- Casto-Nuño, M., Gómez-Calero, M., Pablo-Romero, M., Sanz, M.T., y Yñíguez, R. (2011). Una experiencia en la docencia de Introducción a la Economía, a través de tecnologías interactivas. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 43-57.
- Colomer, J., Serra, L., Cañabate, D., y Serra, T. (2018). Evaluating knowledge and assessment-centered reflective-based learning approaches. *Sustainability*, 10(9), 3122.
- DeNeve, K., y Heppner, M. (1997). Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*, 21(3), 231-246. doi: 10.1007/BF01243718
- Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá, Colombia.
- Fach, K. y Rengel, A. (2014). *El aprendizaje a través de la simulación en el moot practice: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES (learning through simulation in the moot practice: a teaching strategy to improve university training in the framework of the european higher education area)*. SSRN.
- Fernández-Rodríguez, I., González-Menéndez, M., Anadón, N., y Arias, A. (2017). Propuesta de utilización del role-playing como medio de evaluación en el Grado en Biología. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 667-673.
- Fuertes-Camacho, M.T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M., Balaguer-Fàbregas, M.C. (2019). Integrating sustainability into higher education curricula through the project method, a global learning strategy. *Sustainability*, 11(3), 767. doi: 10.3390/su11030767
- Gaete-Quezada, R.A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307.
- García, J., Serna, N.L., Alvarado, H., y Peña, J.A. (2019). *Evaluación de competencias digitales en la educación superior*. Repositorio académico digital. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- González, S. y Triviño, M.Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388.
- Hamer, L.O. (2000). The additive effects of semistructured classroom activities on student learning: An application of classroom-based experiential learning techniques. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 25-34.
- Hamodi, C., López, V.M., y López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
- Huayta, S.N. (2019). *Efectividad de la Metodología de Role Playing como Herramienta de Enseñanza en la Formación de Maestros en la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" de Juliaca, 2017*.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. doi: 10.3102/0013189X09339057
- Krain, M. y Lantis, J.S. (2006). Building knowledge? Evaluating the effectiveness of the global problems summit simulation. *International Studies Perspectives*, 7(4), 395-407.

Neill, A. (1988). *El laissez-faire y la no escuela. La autodeterminación en la escuela autogestionada de Summerhill*. Madrid: Narcea.

Orús, C., Barlés, M.J., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E., y Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269.

Porter, A. (2008). Role-playing and religion: Using games to educate millennial. *Teaching Theology and Religion Journal*, 11(4), 230-235.

Schaap, A. (2005). Learning political theory by role playing. *Politics Journal*, 25(1), 46-54.

Slavin, R.E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does group work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. doi: 10.6018/analesps.30.3.201201

Solis, M. (2012). Role playing como herramienta de enseñanza. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 19, 70-71.

Vilcapaza, S.N.H. (2018). Efectividad de la metodología de role playing como herramienta de enseñanza en la formación de maestros en la Universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez” de Juliaca, 2017. *Revista Científica Investigación Andina*, 17(2), 221-230.

CAPÍTULO 48

USE OF PORTFOLIO MANAGEMENT SIMULATORS AND LEARNING

PAOLA PLAZA CASADO, JESSICA PAULE VIANEZ, & SANDRA ESCAMILLA SOLANO
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCTION

The emergence of new technologies and social networks has allowed the teaching innovation projects developed to ensure a renewed and interdisciplinary teaching (Molina, 2012; Salinas, 2004; Vandeyar, 2020). Information and Communication Technologies (ICT), virtual personal learning environments and the use of simulators help the teacher to develop activities, which improves teaching innovation and student learning (Díaz-Marín, Vazquez-Martínez, & McMullin, 2014; Espuny, Llexia, & Gisbertt, 2011). Given the public and social service function, the universities must adapt the education system where the use of ICTs is fundamental in student learning (Díaz-García, Almerich, Suárez-Rodríguez, & Orellana, 2020).

In finance, the studies are mainly in the field of financial markets as it is based on portfolio management games (Dressler, Rachfall, Kapanen, & Foerster-Trallo, 2016; Gómez-Martínez, Prado-Román, & Escamilla-Solano, 2016). The objective of this work has a double contribution: academic shedding light on the state of the art of learning in the university environment and practice analyzing how carrying out a portfolio simulation activity affects student learning.

Within the learning process, there are different styles that constitute a central aspect of the educational process (Chavarría & Rodríguez, 2009).

In the different teaching-learning strategies, the goal is to capitalize on studies on how the individual accesses knowledge to propose guidelines that make it more effective (Carvajal, 2014). Competency learning in which competencies become a part of the market dynamics (Tobón, 2006) and are not a consequence of the development of pedagogical theory, originated the birth of this concept to bring the University closer to the work and professional environment. The evolution of the way of learning responds to new changes, challenges and demands.

The appearance of the European Education Area (EHEA) has changed the way of teaching and approaching learning, the student goes from being a passive recipient to becoming an active agent (Meana-Fernández et al., 2020). The teacher has to reinvent himself, from being a transmitter of knowledge, to become an accompaniment, orientation and guide role. The main consequence is a change in perspective in teacher training since it has to adapt to a new scenario. There is a concern to review

the pedagogical framework used since ancient times, accepted and anchored in the University (Pozuelos, García, & Conde, 2021).

In this new scenario of the EHEA, it seems logical that the university professor incorporates ICTs as part of the didactic strategy within the classroom (Fernández-Hawrylak, Sánchez-Ibáñez, & Heras-Sevilla, 2020).

From the perspective of the teacher and their knowledge to teach, there is the Pedagogical Content Knowledge (PCK) that arises from the interactions between knowledge of the subject and pedagogical knowledge (Shulman, 1986). Based on the PCK (Rivero, Hamed, Delord, & Porlán, 2020) they speak of four types of knowledge that must be integrated: knowledge of the subject, pedagogical knowledge, knowledge based on experience and metadisciplinary knowledge. The content is key in the teaching question (Parcerisa, 2005). From the knowledge of the teachers, the model by which it transmits it in the classrooms would be derived. We would mainly talk about two didactic models: a teaching-oriented didactic model and another learning-oriented didactic model (Friedrichsen, Van Driel, & Abell, 2011). Table 1 Differentiates the two main didactic models, the one oriented towards teaching and the one oriented towards learning, as well as their main characteristics and studies

Table 1. Didactic models characteristics and studies

Didactic model	Features	Studies
Teaching-oriented model	• The most common in university teaching. • Linear contents. • Concepts predominate. • Menos procedimientos científicos.	Kember & Gow (1994); Mellado (1999); Briceño, Benarroch, & Marín (2013); Gibbs & Coffey (2004)
Learning-oriented model	• Most desirable model. • The contents should be considered as means to achieve desirable learning and not as an end.	Biggs & Tang (1999) y Parcerisa (2005)

Source: Rivero et al. (2020)

One of the fundamental objectives in the EHEA is to achieve a methodological change, to change the axis of teaching. It seeks to overcome the master model centered on the teacher who is unidirectional to one concerned about the student's activity, who, with the necessary guidance from the teacher, seeks to generate solidly informed productions (Monereo & Pozo, 2003). Methodologies are proposed that actively involve the participants so that the competences are more functional and transferable, as well as the contents viewed (Pozuelos et al., 2021). The innovation respond to the new social reality, is essential for education to progress (Parcerisa et al., 2011). Although it is not a new concept, since Seymour (1988) already spoke of the importance of educational innovation as a priority objective of the higher education. Educational innovation is “the ability to creatively adjust institutions to the

circumstances and advances of knowledge, which allows us to place ourselves in anticipatory fields of analysis that lead to glimpse future needs to give answers today of what institutions will be tomorrow” (Bojalil, 1994, p.6). In the teaching and learning processes, it is not only necessary to count on the teacher's perspective but also the perspective of the student who interprets and values the experience. With the experience of all the participants, we will know the scope of the innovative attempt and its possible improvements (Pozuelos et al., 2021). There are different ways of relating innovation and learning (Table 2).

Table 2. Relationship between innovation and learning

Studies	Relationship between innovation and learning
García (2003)	Innovation must be compatible with the values and principles of those who carry it out in order to get them involved.
Villa, Escotet, & Goñi, (2007)	Motivation is key to the favorable disposition of innovation.
Howells (1995)	The beliefs of the actors give meaning to the practice that sustains the change. In educational innovation, it is necessary to know what personal factors affect attitude.
Medina, Herrera, Rodríguez, & González (2009)	The main driving force behind educational innovation in the classroom are teachers in coordination with the educational institution.
Aranda (2009)	The change must be conscious or desired, the change is the product of a process.

Source: Camarena & Hernández (2012)

The transfer of the innovation to the environment of university classrooms, practices that facilitate the promotion of actions for curricular improvement and effectiveness in the classroom should be encouraged (Bain, 2006; Barnett, 2011; Biggs & Tang, 1999). The quality of the learning obtain by the students will be related to the methodology and the resources that the teacher has used (Biggs & Tang, 1999) but it does not necessarily imply that having used different resources guarantees innovation (Hannan & Silver, 2000) for this to happen. To get this it is necessary a pedagogical base that seeks the construction of the student's knowledge.

The introduction of ICT in the teaching-learning process favors the incorporation of new educational practices, and the redefinition of roles in the classroom (Falco & Kuz, 2016).

Table 3. Typology of ICT resources in teaching learning

Collaboration resources	Information resources	Learning resources
Collaborative groups	Databases	Educational repositories
Educational platforms	Web search engines	Didactic materials
Blogs, social networks	Thematic	Virtual environments
Web 2.0 tool		Online questionnaires
		Interactive tutorials

Source: Meza & Moya (2020, p. 92).

For Mayer (2020), the incorporation of ICTs to university learning makes it move from a unidirectional model memorized with data received and stored. This turns the student into an active processor of information to a meaningful constructor.

Now, the integration of ICT within teaching will be effective if it involves the proposal of innovative and creative methodologies in the classroom that aim at learning and cognition (Benitez & Herrera, 2013). New technologies must produce changes in the educational environment and have an impact on the environment (Vargas, 2015).

The use of ICTs in the learning process should not be aimed at replicating traditional methods in a virtual environment, but rather teaching materials should be adapted and make the most of teacher-student interaction (Miralles, Gómez, & Monteagudo, 2019).

In this way, based on previous literature, this study proposes to contrast whether the application of ICT in university education favors the learning of the subject by students

Objective

The objective pursued with this study is the analysis of the impact of the use of the Virtual Stock Exchange game using a portfolio management simulator on student learning.

To achieve the proposed objective, students did a survey at the end of the activity and the results were treated by graphic and descriptive analysis, as well as econometric techniques such as the t test for paired samples and simple linear regression with least squares. ordinary.

METHOD

Population and sample

Table 4. Technical file of investigation

Population universe	Students of the subject of Financial Management II of the Degree in Business Administration and Management
Sample size	156
Polls answered and valid	133
Geographical scope	Comunidad de Madrid
Information gathering	Panel
Type of study	Quiz
Data collection period	April 2019

Instrument

The investigation consisted of carrying out the management of an investor's portfolio for a period of two months.

From the beginning in January 2019 until February 20, 2019, the teachings are both technical and fundamental analysis in order to acquire skills in portfolio management without this leading them to overestimate their capabilities and lead them to have an irrational behavior.

In the beginning of the activity they form groups of 8 people and choose a company listed on the Spanish stock market that appears in the application La Bolsa Virtual (www.labolsavirtual.com), forming a portfolio where a priori all actions have the same proportion in it. They act as junior managers of the *URJC WEALTH MANAGEMENT* Company. Each work team chooses a name for its portfolio and appoints a team leader. From February 28, 2019 to March 29, 2019, they must take the closing data of the company that allows them to realize the chart analysis of companies and to value options.

From February 20, 2019, they will register in the Virtual Stock Exchange to register the portfolio and will begin to manage the portfolio where the teacher will become their client, the virtual capital that they must manage rises to € 100,000. It will be published a weekly ranking of the money won / lost for each group. The operation of the game is "at market price", not allowing advanced play with a stop loss or take profit strategy or by contracts for differences (CFD). Each week the group leaders pass a profitability control where they must explain the operations carried out. The difficulty of making decisions is that they play at real market prices of the Spanish stock market; the simulator shows them the real operations of the market analysts.

At the end, they must calculate the profitability obtained, present the operations log, draw conclusions, indicate whether they have obtained profits or losses with their management strategy, and make a brief presentation on portfolio management,

scheduled for April 23 and 24. The complete dossier will be delivered on April 30, 2019.

Data collection and analysis procedure

Once the game is finished, the students answer a survey made up of eight questions. The first two correspond to socioeconomic aspects such as gender and employment status. The six remaining questions are in Table 5. The questions were measured with a *Likert* scale from one to 10.

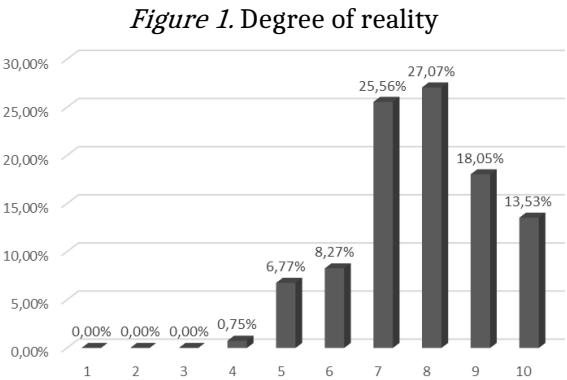
Table 5. Key questions in the analysis of the impact on student motivation

Issues under study	Objective pursued
What degree of reality have you appreciated in the game?	Perception about the activity in the acquisition of knowledge
Before the game, to what degree were you clear about the concepts?	
After the game, to what degree were you clear about the concepts?	
Do I think the experience has been worth the time I have dedicated to work?	
To what extent do you find it interesting to implement new learning techniques?	
To what extent has the activity been useful for you to put your knowledge into practice?	

RESULTS

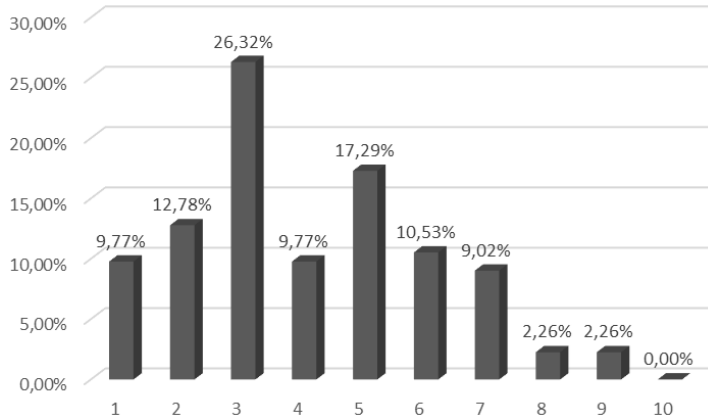
Starting with gender, the data show that, of the total number of students surveyed, males predominate over females, 53.38% and 46.62%. The way to face the study and the follow-up of the subject is different depending on the employment situation (more than 61% of students do not work)

The results obtained for the question about degree of reality (Figure 1) show that students have a high degree of perceived reality in the game played by registering 58.65% of responses with ranges of 8-10.



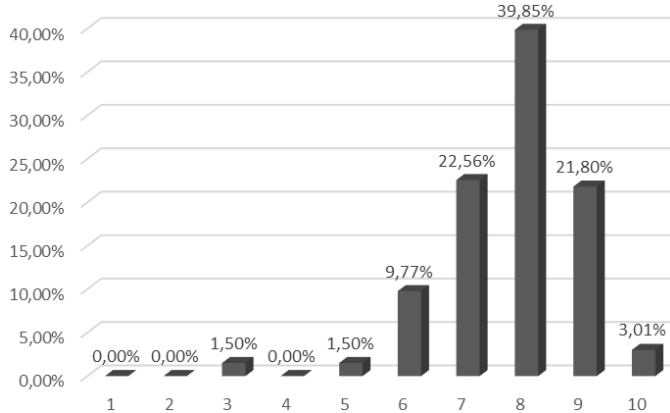
When asking about the knowledge they had about the stock market before playing (Figure 2), 58.64% considered that they were not very clear about the concepts.

Figure 2. Before the game



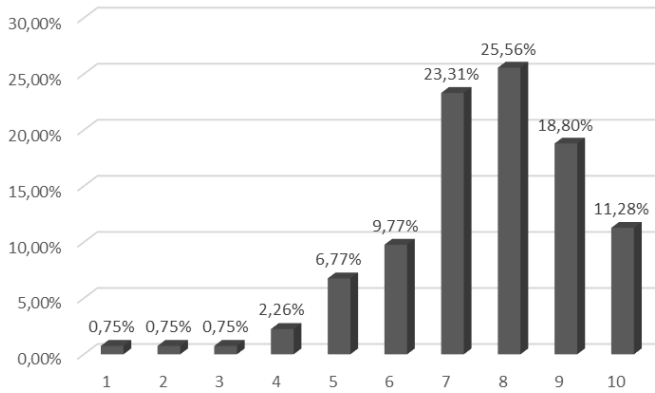
After having worked for almost two months managing his portfolio The following question is included: after the game, to what degree were the concepts clear? (Figure 3) that allows verifying the effectiveness of the technique used, more than 64% of the game has allowed them to acquire new knowledge.

Figure 3. After the game



Regarding whether the activity has allowed them to put their knowledge into practice (Figure 4), 95.49% answer with ranges higher than 5, likewise, 30.08% give values of 9-10, showing the usefulness of the activity.

Figure 4. Utility of the game



Next, Table 6 shows the descriptive statistics of the questions under study. The question that has received the highest average score by the students has been "to what extent do you find it interesting to implement new learning techniques?" with an average score of 8.82 points and a deviation of 1.375 points. This highlights the need to include new learning techniques in university teaching. On the contrary, the question "before the game, to what extent were you clear about the concepts?" has the lowest average score obtained with an average of 4.05 points and a deviation of 2.003 points. Therefore, the knowledge they presented before the game was not very high.

Table 6. Descriptive statistics of the questions under study

Issues under study	Mean	S.D.
What degree of reality have you appreciated in the game?	7.80	1.418
Before the game, how clear are your concepts?	4.05	2.003
After the game, how clear were your concepts?	7.74	1.186
Do I think the experience has been worth the time I have dedicated to work?	7.39	2.170
To what extent do you find it interesting to implement new learning techniques?	8.82	1.375
Has the activity been useful for you to put your knowledge into practice?	7.56	1.699

The t-test for paired samples realize (Table 7) if the activity has led an increase in the understanding of basic financial concepts

Table 7. Analysis of significant differences in the knowledge of the concepts before and after the activity

Paired differences	Mean	S.D.	S.E. Mean	95% confidence interval of the difference		t	Sig.
				Lower	Upper		
Knowledge after the game - Knowledge before the game	3.692	1.759	0.153	3.993	3.390	24.206	0.000***

Taking the questions "before the game, to what degree were you clear about the concepts?" and "after the game, to what degree were you clear about the concepts?" It shows how there are significant differences in the evaluations given by the students to these questions with more than 99% confidence. The average difference between the valuations given to these issues is 3,692 points out of 10, that is, carrying out the activity has improved understanding of basic financial concepts by about 4 points out of 10. Another important question to consider is whether the degree of reality appreciated in the game has contributed to a better understanding of the concepts.

Applying a linear regression model (Table 8), the degree of reality appreciated by the student with the performance of the activity is related to the knowledge acquired from the previous concepts after performing the activity. There is as an increase of 1 point in the degree of perceived reality increases the knowledge acquired of the previous concepts in 0.244 points.

Table 8. Influence of the degree of reality appreciated with the performance of the activity on the knowledge acquired fro

After the game, did you have the concepts clear?				
Variable	Coefficient	Standard error	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Constant	5.831	0.554	10.528	0.000***
Degree of Reality appreciated	0.244	0.070	3.497	0.001***
<i>R</i> ²		0.085		

Finally, another of the questions studied regarding the influence of the degree of reality appreciated by the activity is its relationship with the perceived usefulness for putting the knowledge into practice. To evaluate this question has been analyzed the influence of perceived reality on the question "to what degree has the activity been useful to you to put your knowledge into practice?" Table 9 shows the influence of the degree of reality perceived in the activity and the usefulness of the activity to put the acquired knowledge into practice. The perceived reality of the activity positively influences the practical usefulness of the activity with more than 99% confidence. An increase of 1 point in the degree of reality perceived in the activity represents an increase of 0.512 points in the degree of usefulness of the activity to put into practice the knowledge acquired.

Table 9. Influence of the degree of reality appreciated in the usefulness of the activity to put into practice the acquire

How useful the activity has been to put your knowledge into practice?				
Variable	Coefficient	Standard error	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Constant	3.562	0.749	4.753	0.000***
Degree of Reality appreciated	0.512	0.095	5.416	0.000***
<i>R</i> ²		0.183		

The results show how the proposed activity and the degree of reality perceived in it, contribute to the acquisition of a greater learning of the subject by the student.

DISCUSSION/CONCLUSIONS

The use of new technologies in the university environment became in a permanent need to improve the learning obtained by students in order to acquire skills that allow them to face the world of work.

In this study, the objective was to evaluate the influence of the realization of the Virtual Stock Exchange game using a portfolio management simulator on student learning. To this end, after carrying out the activity with the students, a survey consisting of eight questions.

The results obtained have shown how the students have perceived a high degree of reality in the game, how the activity has been worth the time spent, the improvement in understanding of the concepts related to financial markets and the great value of the activity to put in practice the knowledge acquired in the subject. Likewise, students show the importance of the implementation of new learning techniques, being the issue that has achieved the highest appreciation by students.

When applying econometric techniques, the development of the activity has improved the understanding of the basic financial concepts presented before the activity was carried out by about 4 points out of 10, finding significant differences between the knowledge presented before and after of carrying out the activity with more than 99% confidence.

By focusing on the influence of the degree of reality perceived by the activity on student learning this degree of perceived reality is positive related to the knowledge acquired of the basic concepts after carrying out the activity and to its practical utility. With more than 99% of confidence that an increase of 1 point in the degree of perceived reality produces an increase of 0.244 points in the student's learning of basic concepts and an increase of 0.512 points in the degree of utility of the activity to put into practice the knowledge acquired.

The results obtained confirm that the use of the Virtual Stock Market game has positively affected student learning.

The findings show the need to include new learning techniques in university teaching that are more innovative and realistic in order to improve students' learning, both of theoretical concepts and of the practical skills necessary for their incorporation into the world. labor.

This study has limitations, such the size of the sample and the selection of a single university. The study of the relationship between the application of new technologies and the learning of students with a larger sample and different universities will be a future line of research.

REFERENCES

- Aranda, O.R. (2009). Las prácticas educativas de los docentes y su vínculo con la innovación pedagógica. En *Innovación educativa en México: Propuestas metodológicas y experiencias, Propuesta 23*. México, Editorial de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Editorial Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. Rout-ledge. Nueva York.
- Benitez, M. & Herrera, C. (2013). Innovación metodológica en la docencia universitaria a través de ambientes virtuales de enseñanza a aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Innovación*, 12(23), 35-46.
- Biggs, J. & Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. UK: SRHE and Open University Press. New York.
- Bojalil, J.L.F. (1994). Reflexiones sobre la innovación educativa. *Revista Reencuentro*, 13, 6-11.
- Briceño, J.J., Benarroch, A., & Marín, N. (2013). Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos. Comparación de resultados con profesores chilenos y españoles. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 31(2), 55-74.
- Camarena, P. & Hernández, C. (2012). La innovación en el ambiente de aprendizaje: Una concepción. *Revista Electrónica Praxis Investigativa Redie*, 4(7), 6-21.
- Carvajal, M. (2014). La relación entre el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje del periodismo y el desempeño en las prácticas pre-profesionales en los medios de comunicación. *Alternativas*, 15(2), 58-67.
- Chavarría, A. & Rodríguez, S. (2009). Estilos de aprendizajes y enfoques de enseñanza, carrera de ingeniería agroforestal. *Ciencia e interculturalidad*, 5(2), 64-76.
- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., & Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 549-566. doi: 10.6018/rie.409371
- Díaz-Marín, V., Vazquez-Martínez, A., & McMullin, K. (2014). First steps towards a university social network on personal learning environments. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 93-119. doi: 10.19173/irrodl.v15i3.1679
- Dressler, S., Rachfall, T., Kapanen, A., & Foerster-Trallo, D. (2016). Improved learning performance due to the implementation of a stock market game - a case study about the possibility of enhancing student skills with game based learning. In L.G. Chova, A.L. Martínez, y I.C. Torres (Coord.), *ICERI2016: 9TH International Conference of Education, Research and Innovation*, (pp. 2974-2980). Sevilla.
- Espuny, C., Gonzalez, J., Lleixa, M., y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 171-185.

Falco, M. & Kuz, A. (2016). Comprendiendo el aprendizaje a través de las neurociencias, con el entrelazado de las TICs en educación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 17, 43-51.

Fernández-Hawrylak, M., Sánchez-Ibáñez, A., & Heras-Sevilla, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Academia y virtualidad*, 13(1), 62-79. doi: 10.18359/ravi.4260

Friedrichsen, P., Van Driel, J., & Abell, S. (2011). Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education*, 95(2), 358-376. doi: 10.1002/sce.20428

García, A.L. (2003). *Innovación y resistencias*. Madrid: Editorial Bened.

Gibbs, G. & 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. doi: 10.1177/1469787404040463

Gómez-Martínez, R., Prado-Román, C., & Escamilla-Solano, S. (2016). Game Driven Education in Finance Through On-line Trading Tools". In M. Peris-Ortiz, J. Gómez, F. Vélez-Torres, y C. Rueda-Armengot (Eds), *Education Tools for Entrepreneurship*, (pp.113-124). Innovation, Technology, and Knowledge Management. Springer, Cham. Switzerland. doi: 10.1007/978-3-319-24657-4_9

Hannan, A. & Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education: Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Open University Press, Philadelphia.

Howells, J. (1995). Un modelo de innovación sociocognitivo. *Redes*, 2(3), 151-176.

Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74. doi: 10.1080/00221546.1994.11778474

Mayer, R. (2000), Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. In C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos* (pp. 154-171). Madrid: Aula XXI. Santillana.

Meana-Fernández, A., Peris-Pérez, J.C., Ríos-Fernández, J.C., González-Caballín, J.M., & Gutiérrez-Trashorras, A.J. (2020). Experiencia de innovación educativa de aula invertida en asignatura de Máster en ingeniería Energética. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 61-70.

Medina, L., Herrera, A., Rodríguez, A., & González, E. (2009). *Innovación educativa en México: Propuestas metodológicas y experiencias*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México

Mellado, V. (1999). La formación didáctica del profesorado universitario de ciencias experimentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 231-241.

Meza, L. & Moya, M. (2020). TIC y Neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Rehuso*, 5(2), 85-96. doi: 10.33936/rehuso.v5i2.2397

Miralles, P., Gómez, C.J., & Monteagudo, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), 187-211. doi: 10.5944/educXXI.21377

Molina, A.M. (2012). Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. *ReiDoCrea*, 1, 106-114. doi: 10.30827/Digibug.21977

Monereo, C. & Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Parcerisa, A. (2005). Las intenciones formativas como referencia para los materiales universitarios. In A. Parcerisa (Coord.), *Materiales para la docencia universitaria* (pp. 25-31). Barcelona: Octaedro.

Parcerisa, A., Bascos, S., Calafell, M., Comas, M., & Noguera, I. (2011). Innovació en educació. De la idea lácció. Porcés participatiu cap a Línne 2. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 4(2), 82-95.

Pozuelos, F.J., García, F.J., y Conde, S. (2021). Evaluar prácticas innovadoras en la enseñanza universitaria. Validación de instrumento. *Educación XXI*, 24(1), 69-91. doi: 10.5944/educXXI.26300

Rivero, A., Hamed, S., Delord, G., y Porlán R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 15-35. doi: 10.5565/rev/ensciencias.2845

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.

Seymour, D. (1988). *Developing Academic Program: the climate for innovation*. Higher regulation, self-study and program review in Higher Education. Columborg: Lemma.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004

Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Vandeyar, T. (2020). The academic turn: Social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 25, 5617-5635. doi: 10.1007/s10639-020-10240-1

Vargas, D. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 62-79.

Villa, S.A., Escotet, M.A., & Goñi, Z.J.J. (2007). *Modelo de Innovación de la Educación Superior*. Bilbao: Ediciones Mensajero y Universidad de Deusto.

CAPÍTULO 49

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS RELACIONES LABORALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En este texto me propongo exponer mi experiencia particular en la enseñanza de la Historia de las Relaciones Laborales en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Granada. Como consecuencia de la declaración del estado de alarma en marzo de 2020, en cuestión de horas la docencia pasó de ser presencial a ser online. Ante la grave situación sanitaria existente al comienzo del curso 2020-2021 por una pandemia que no remitía, toda mi docencia en esta asignatura fue a remoto. Es por ello que tuve que ajustar mi metodología de enseñanza a esta nueva realidad, cosa que no tuve que hacer en el curso 2019-2020 porque ya había terminado mis cursos. En este nuevo escenario docente, tanto las clases magistrales como las clases prácticas se hicieron a través de la plataforma Google Meet, que es la escogida por la Universidad de Granada para todos los temas relacionados con la docencia. Por tanto, con este escrito se pretende hacer una puesta en común con otras experiencias parecidas de otros profesores del área de Historia e Instituciones Económicas de la universidad española, con el fin de calibrar, al mismo tiempo, cómo nuestros estudiantes se han adaptado a esta modalidad y cuál ha sido su rendimiento.

MÉTODO

Marzo de 2020: todo cambió de repente

Con la promulgación del decreto del estado de alarma a mediados de marzo de 2020 a consecuencia de la Covid-19, la universidad presencial experimentó un cambio drástico, inédito hasta entonces. Las clases presenciales debieron ser sustituidas en cuestión de pocas horas en clases telemáticas. En un breve espacio de tiempo hubo que adaptar toda la docencia. Es decir, la metodología de impartición de clases, pensada para una modalidad presencial. Pero, además, hubo que habilitar una plataforma de Internet para poder dar y recibir dichas clases. En el caso de la Universidad de Granada se optó por Google Meet, con el resultado de que muy pocos docentes y estudiantes estaban familiarizados con dicha plataforma. En el caso de esta

institución, hasta entonces poquísimas clases se hacían a remoto, de manera que la inmensa mayoría de los profesores y estudiantes no la conocían.

Sin formación previa y a veces sin equipos, la comunidad universitaria hubo de hacer un enorme esfuerzo para adaptarse a la nueva realidad. En este sentido, partían con cierta ventaja las universidades no presenciales, donde las clases ya se hacían en modalidad online, aunque no así los exámenes en muchos casos (la UNED, por ejemplo).

A los problemas técnicos, de formación o de falta de equipos hubo que añadir la incertidumbre. Es decir, ¿durante cuánto tiempo habría que dar las clases en esta modalidad? Era una pregunta a la que nadie podía dar una respuesta cierta. Todo era especulación y conjetura y la adaptación se fue haciendo conforme se iba prorrogando el estado de alarma. De manera que este sistema cargado de provisionalidad en un primer momento se mantuvo hasta el final del curso. Lo que suscitó otro problema añadido: el de los exámenes. ¿Cómo se celebrarían? Aquí había menos experiencia todavía, pues algunas universidades no presenciales, como ya se ha dicho, hacían sus pruebas presencialmente. Esta inexperiencia es lo que provocó todo un debate en torno a cómo realizar dichos exámenes. En el caso de la Universidad de Granada, además, hubo un problema añadido con un grupo de estudiantes que, criticando cómo se habían impartido las clases por Internet, rechazaban este tipo de pruebas e incluso amenazaron con boicotearlas, lo que generó una cierta tensión en algunos docentes. Con todo, los exámenes online planteaban más problemas incluso que las clases (<https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/retos-examenes-online/>): ¿qué modalidades se podían explorar? ¿Cómo evitar que copiaran? ¿cómo impedir que en el transcurso del examen los estudiantes se pasaran información? Las experiencias aquí han sido de todo tipo.

Personalmente, en el examen extraordinario de julio opté por que hicieran un trabajo final. Como hubo que hacer una modificación de la guía docente a consecuencia de la pandemia, en mi calidad de coordinador de la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales, introduje esta modalidad. Precisamente, para evitar esos problemas y para habilitar métodos alternativos al examen tradicional tanto a docentes como a discentes. Quiero recordar que esta asignatura, al ser del primer cuatrimestre del primer curso, no se había visto afectada por la docencia online, con lo cual toda la materia se había impartido de forma presencial y se había podido hacer el examen final sin ningún problema. Ahora, ante una situación excepcional, planteé una solución también excepcional, aunque, al prolongarse la pandemia en el tiempo, sirvió también para el curso 2020-2021, planteándose incluso esta posibilidad para el curso actual 2021-2022. Por tanto, lo sucedido a partir de marzo de 2020 ha actuado de base para plantear la asignatura en los dos cursos siguientes.

Historia de las Relaciones Laborales bajo docencia on line

En el curso 2020-2021, los grupos B y E se han dado íntegramente de forma telemática. Por su parte, los otros cuatro grupos de la asignatura empezaron de forma semi-presencial para, en seguida, reconvertirse también a la modalidad a remoto. Para entonces contábamos ya con la experiencia acumulada entre a partir de marzo de 2020. De manera que quienes, como yo, nos incorporamos entonces a la docencia telemática, contábamos ya con un bagaje previo, consistente, sobre todo, en documentos elaborados por la propia universidad y cursos y seminarios organizados por los diferentes centros y departamentos de la universidad e incluso webminarios de la Asociación Española de Historia Económica (<https://www.aehe.es/?s=webminar>). Incluso, pese a que muchos de nosotros no habíamos dado materia de grado en esa modalidad por haber impartido toda nuestra docencia en el primer cuatrimestre, quien más quien menos había tenido alguna experiencia on line: cursos de máster, asistencia a congresos, participación en tribunales de tesis doctorales, Trabajos Fin de Máster o Trabajos Fin de Grado, pertenencia a comisiones de plazas universitarias, asistencia a consejos de departamentos o juntas de facultad o a reuniones académicas de todo tipo. En definitiva, la prevalencia de la modalidad on line en todo tipo de eventos universitarios que normalmente se hacían de manera presencial hizo que prácticamente todo el profesorado, con independencia de haber impartido docencia de grado de forma telemática, hubiese empezado a familiarizarse con esta nueva manera de hacer las cosas en la universidad. Es lo que me sucedió a mí, por ejemplo. De suerte que cuando empezó el curso en septiembre de 2021, no partía de la nada. Ya venía participando en numerosos eventos académicos desde marzo de 2020 en modalidad a remoto. Personalmente, eso me dio una mayor confianza a la hora de encarar el nuevo curso, puesto que contaba con una ventaja que los compañeros del área de Historia e Instituciones económicas que habían impartido su docencia en el segundo cuatrimestre no habían tenido. De hecho, todas las inseguridades y todos esos temores que experimenté al enfrentarme a una tecnología que desconocía y con la que no estaba familiarizado pronto se disiparon, habituándose en seguida a dicha modalidad.

Lo primero fue conocer la plataforma. Como ya he dicho, en la Universidad de Granada se optó por Google Meet. Yo apenas la había usado. Había utilizado Zoom en alguna ocasión, pero tampoco mucho. En ambos casos, nunca había sido el hospedador, por lo que ahora era fundamental saber desempeñar dicho rol. Aquí me fue de especial utilidad la documentación que preparó la Universidad para este tipo de clases, tanto para los profesores como para los estudiantes. En este último caso, como muchos de ellos habían tenido clases online en el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020 tenían cierta experiencia en este tipo de plataformas. Aunque no

necesariamente en Google Meet. Por eso, lo primero que hice fue mandarles esta documentación por PRADO, el portal de docencia empleado en la Universidad de Granada. Se trataba de un documento muy sencillo en el que se les explicaba cómo hacerse una cuenta de acceso UGR a dicha plataforma Google Meet y los pasos a seguir para poder conectarse al aula virtual y poder seguir las explicaciones del docente sin mayores contratiempos. En este sentido, entiendo que, si bien en el curso 2019-2020, pudo haber algunos problemas por el drástico paso de presencial a remoto y por la enorme novedad que este paso supuso, en el curso 2020-2021, estos inconvenientes se redujeron a la mínima expresión, al menos en lo que a mi experiencia se refiere.

Las clases impartidas en Google Meet se desarrollaron sin apenas incidencias. Mi idea como docente fue mantener el máximo de calidad en las mismas, de suerte que la planificación se hizo de forma similar a la modalidad presencial, aunque con algunas novedades derivadas del nuevo formato. La asignatura de Historia de las Relaciones Laborales se imparte el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en dos módulos de dos horas cada uno. Pues bien, por recomendación de las autoridades de la facultad, cada uno de los módulos quedó reducido a una hora y media, tiempo estimado como suficiente en este tipo de enseñanza on line, que muchas veces requiere un grado de concentración mayor que en la modalidad presencial. Partiendo de esta limitación temporal, hubo que hacer algunos ajustes en el temario. Por ejemplo, el primer tema, dedicado a las relaciones laborales en las economías pre-industriales, fue suprimido por falta de tiempo. Se trata de un tema breve que, en cualquier caso, ha sido eliminado del temario para el curso 2021-2022. Esto quiere decir que empezamos directamente en la Revolución Industrial. En cuanto a contenido, éste fue, sin duda, el principal cambio que tuve que introducir.

Por lo demás, en la nueva modalidad online logré mantener el mismo esquema dentro de cada módulo que en la modalidad presencial. Es decir, cada módulo consta de dos partes, una teórica más larga y otra práctica. De manera que todos los días se hace una práctica en clase relacionada con la materia que se ha explicado en la parte de teoría. El objetivo es reforzar el aprendizaje, fijar conceptos e ideas, abordar los temas clave de la sesión, aclarar dudas y familiarizar al estudiante con el modelo de examen. Partiendo de la base de que mi idea era alterar lo menos posible el desarrollo de las clases, opté por seguir manteniendo el mismo esquema. A pesar de estar en modalidad online, mi objetivo era ser lo más fiel posible a mi modelo de impartición de clases, adaptándolo a la nueva realidad. Ajustándome a la hora y media de que disponía, debía mantener mi esquema de una primera parte presencial y una segunda, más breve, de prácticas de clase. Y así lo hice. Con la opción de compartir pantalla pude proyectar las diapositivas que tenía preparadas para las clases presenciales, de forma que las clases magistrales apenas se vieron alteradas, salvo que duraron algo menos por la reducción del tiempo ya mencionado.

El comentar y explicar las diapositivas me permitió abordar el contenido de la materia de cada tema como si estuviera en una clase presencial. Los estudiantes tenían la posibilidad de ver en sus monitores las diapositivas y de atender mis explicaciones. Es más, fue muy interesante la interacción que se produjo con unos cuantos estudiantes. Muchas veces los profesores nos quejamos de que los estudiantes no preguntan nada y de que no se interesan por la asignatura. En mi caso, debo decir que siempre he tratado de implicar a los discentes en las explicaciones de clase, mediante preguntas o tratando de animar debates sobre algún tema específico. Pues bien, en seguida me di cuenta de que esto mismo se podía hacer en la modalidad on line. Realmente, se pueden suscitar los mismos debates que en el aula presencial. Incluso, el aula virtual puede tener una posible ventaja: el anonimato.

Éste es un tema que me ha parecido sumamente interesante en las clases on line. Muchas veces sabemos que los estudiantes no participan en clase por vergüenza, por el qué dirán. Sin embargo, el anonimato permite una intervención más atrevida y desenfadada. Al estar con la cámara oculta, ni el profesor ni el resto de estudiantes saben quién es el que habla, de forma que, si se equivoca, da menos apuro. Y es que ningún estudiante conectaba la cámara. Yo tampoco. Esto fue objeto de queja por parte de algunos docentes de la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, pero a mí no me generó ningún problema. Existe un derecho a la intimidad que creo que se debe respetar y que además no colisiona en absoluto con este método de enseñanza a remoto. Sí es verdad que en este tipo de clases se pierde el contacto visual y el lenguaje corporal, a veces tan importante a la hora de transmitir conocimientos, pero, como alternativa, hube de ejercitarme en el reconocimiento de las voces de los estudiantes que más intervenían, lo cual, a mí, personalmente, me sirvió de alternativa válida y de auténtico reto. Al punto que me produjo una gran satisfacción reconocer qué estudiante estaba interviniendo sólo escuchando su voz. Para mí ésta fue una experiencia sumamente atractiva y me sirvió, además, para favorecer las intervenciones y los debates.

En definitiva, teniendo en cuenta todo lo dicho hasta aquí, he de manifestar que, personalmente, mi grado de satisfacción con las clases magistrales en formato on line fue muy alto. Con los ajustes en la programación, logré que la mayor parte del temario pudiese ser impartido, de manera que, en comparación con las clases presenciales, apenas hubo cambios. Además, tampoco me puedo quejar de la participación de los estudiantes, gracias a lo que acabo de mencionar. Y otro tanto podría decir de la asistencia a clase. No he pasado lista de asistencia, cosa que tampoco hago en la modalidad presencial. En verdad, el control es automático, pues, al haber todos los días una práctica de clase, lo normal es que la mayor parte de los estudiantes acudan. En la modalidad on line es igual, aunque soy consciente de que el estudiante puede estar conectado y, sin embargo, no seguir la clase.

Siendo esto cierto, parto de la premisa de que les interesa hacer las prácticas de clase para acumular nota desde el primer momento.

Llegados a este punto, conviene hacer algunos comentarios sobre las prácticas. En esta asignatura contemplo dos tipos de prácticas: las de clase y las de casa. Total de puntos: 4, es decir, el 40% del total. De esta forma entiendo la evaluación continua, razón por la cual aquellos estudiantes que se esfuercen en este apartado tienen altas probabilidades de aprobar la asignatura. Aunque no siempre es así. Aplicando la docencia virtual, desde el primer momento me puse como objetivo el mantener los dos tipos de prácticas. Por lo tanto, la dinámica de clases la pude mantener. Quiere esto decir que las prácticas de clase se mantuvieron todos los días, como en la modalidad presencial. En lugar de entregarles la práctica en mano, la proyectaba en la pantalla para que la copiaran y fueran haciendo su propio documento de texto para ser entregado al final de la asignatura con el total de las prácticas de clase. Desde luego, los objetivos, que ya han sido expuestos, siguieron siendo los mismos. De manera que todas las prácticas de clase fueron corregidas en el aula virtual de la misma manera que en el aula presencial. Al concluir la clase, todos los estudiantes sabían cuáles eran las respuestas válidas de las preguntas de las prácticas. Para ello, siempre solicito la participación e implicación de los estudiantes presentes en el aula y en la modalidad online se hizo de la misma manera. Sí he mencionado más arriba que uno de los objetivos de este tipo de prácticas es que los discentes se familiaricen con el tipo de examen, pues suele tener la misma estructura. En la docencia virtual esto no ha sido así, ya que, como he señalado antes, el examen, tanto ordinario como extraordinario, ha consistido en un trabajo.

Aparte de las prácticas de clase, siempre planteo tres prácticas de casa. Son trabajos individuales donde procuro que profundicen en las competencias que tienen que ver con las capacidades de comprensión, de relacionar ideas y de redacción, otorgando una gran importancia a este último punto, pues detecto que la mayoría de los estudiantes tienen serios problemas a la hora de escribir un ensayo. Los errores gramaticales son de todo tipo (ortográficos, de puntuación, de sintaxis, etc.), por lo que entiendo que llegan a la universidad muy mal preparados en este aspecto. En este sentido, para mí resulta incomprensible que un estudiante no sea capaz de escribir correctamente un pequeño ensayo durante sus años universitarios. Por eso en esta cuestión soy muy estricto y la mayor parte de ellos me lo agradecen. Con todo, esto es una carencia enorme entre nuestros egresados, pues me encuentro a menudo que los Trabajos de Fin de Grado están muy mal escritos, con lo que, durante la carrera, observo que la mayoría apenas ha mejorado en estas competencias.

Hasta el curso 2019-2020, las prácticas de casa, con un valor de 0,75 cada una, consistían en la realización de dos comentarios de textos y en la redacción de un pequeño ensayo sobre una conferencia.

En el curso 2020-2021, las tres prácticas consistieron en sendos comentarios de textos. Esto fue así por la imposibilidad de poder invitar a ningún conferenciante. En cualquier caso, más adelante volveré sobre este tema. Me interesa subrayar ahora que los tres comentarios de textos han versado sobre aspectos relevantes estudiados en el temario de la asignatura y explicados en clase. Con el claro objetivo de profundizar aún más en ellos al ser considerados claves en una asignatura como Historia de las Relaciones Laborales. En realidad, el método aplicado en el aula virtual ha sido el mismo que el empleado en el aula presencial. Es decir, se ha dedicado una clase a la realización de cada uno de los comentarios de textos. De manera que los tres comentarios se hicieron entre todos los presentes, pudiendo intervenir en cualquier momento. La idea es que los estudiantes afiancen esta técnica para aumentar su capacidad de análisis y estén en condiciones de relacionarlos con los contenidos explicados en clase. De ahí la puesta en común, para, a continuación, cada discente realizar su propio comentario de texto.

Ya he mencionado que en la modalidad virtual no se ha llevado a cabo la prueba consistente en la realización de un resumen de una conferencia, como en los cursos anteriores con docencia presencial. Hasta el curso 2020-2021, y durante seis ediciones consecutivas, organicé las Jornadas Docentes de Historia de las Relaciones Laborales en la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Primero con un proyecto de innovación docente y después con una ayuda estable de la facultad, inserta en una de sus líneas de investigación. Dichas Jornadas consistían en un ciclo de conferencias con docentes invitados, tanto de la Universidad de Granada como de fuera, especialistas en temas relacionados con nuestra asignatura (Larrinaga, 2015; 2016). Los conferenciantes abordarían temas tratados en el temario o no, aunque siempre en relación con la asignatura. La idea era invitar a especialistas que hablasen a nuestros estudiantes de diferentes aspectos de su investigación para que conociesen de primera mano hechos e informaciones en los que estaban investigando o habían investigado. Es una actividad que había tenido bastante buena acogida entre nuestros estudiantes, pero que, a causa de la pandemia, se suspendió. Es cierto que tal vez se podía haber hecho algo de forma virtual, pero no me pareció oportuno cargar con más trabajo extra a otros docentes. Por eso la actividad quedó sustituida por un tercer comentario de texto. De esta manera se subsanaba el problema y los estudiantes seguirían teniendo que hacer tres prácticas de casa.

Por último, es preciso decir algo sobre la puntuación de la asignatura. Ya se ha dicho que hasta el 40% de la nota podría lograrse mediante las prácticas. El otro 60% se logra, en modalidad presencial, mediante exámenes, bien con dos parciales, bien con un examen final. El equipo docente de esta asignatura siempre hemos mantenido la posibilidad de cubrir ese 60% mediante parciales, de suerte que se puede aprobar la asignatura con este sistema.

En el curso 2020-2021, sin embargo, no se contemplaron los parciales. Tampoco un examen final al uso, que, como ya se mencionado, fue sustituido por un trabajo final. Cada estudiante debía presentar un ensayo más largo a la manera de examen final. Un trabajo sobre algún libro de la bibliografía de la asignatura previamente pactado con el profesor. En ningún momento me planteé la posibilidad de hacer un examen escrito como tal con medios telemáticos. Dicho esto, con la nota obtenida en el trabajo final más las notas de las prácticas, cada estudiante obtenía su nota final de la asignatura.

RESULTADOS

¿La docencia online ha venido para quedarse?

Se habla mucho de los grandes cambios que la pandemia ha introducido en la docencia y de cómo han cambiado las clases mediante estos sistemas telemáticos (Bravo, Escalante, y Fernández-Paradas, 2019a; 2019b; Castro, Larrinaga, y Vázquez, 2019; Luque y Heredia, 2019). De ahí que la pregunta tenga todo su sentido. Desde luego, la respuesta no es fácil, aunque es seguro que esta modalidad se usará en el futuro mucho más que antes (<https://www.ucm.es/otri/noticias-e-learning-el-modelo-que-ha-venido-para-quedarse>). En estos momentos dominamos la técnica y, por lo tanto, la posibilidad de hacer más actos o eventos académicos online está ahí. Desde las clases hasta congresos, reuniones de departamento, juntas de facultad o defensas de tesis, por ejemplo. Se abre un campo muy extenso en el que ya nos hemos adentrado y posiblemente será difícil la vuelta atrás. Ahora bien, respecto de las clases convendría hacer algunas matizaciones. En primer lugar, existe una división clara entre universidades presenciales y universidades a remoto. En estas segundas las clases son generalmente online y están enfocadas a un determinado perfil de estudiante. En las primeras, sin embargo, las clases online han sido tradicionalmente o muy pocas o inexistentes. Es más, los estudiantes pagan por tener clases presenciales. Por tanto, no sé hasta qué punto en una universidad presencial, al menos en los grados, se puede pensar en introducir la docencia online de forma habitual. En este sentido, las instalaciones universitarias están ya preparadas en muchos casos. Por ejemplo, en las aulas de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Granada, en las que yo imparto clase, cuentan ya con tecnología suficiente para impartir este tipo de docencia. Pero la pregunta es la siguiente: ¿qué porcentaje de nuestros estudiantes la desean? Apostando por una universidad presencial, ¿estarían dispuestos a tener clases en remoto? Es ahí donde habría que ver las posibilidades de esta modalidad.

De la misma manera que se están introduciendo asignaturas y grupos en inglés, es posible que se podría explorar la posibilidad de organizar algún grupo no presencial. Con la experiencia adquirida, pienso que es muy factible.

A muchos estudiantes les podría venir bien o por estar trabajando o porque les supondría unos gastos menores. Incluso, una oferta de esta naturaleza podría captar nuevos clientes. Sobre todo, en un mercado en auge. Ya que está claro que en estos momentos la oferta de grados, másteres, cursos, etc. a remoto se ha disparado. Cada vez son más las entidades educativas que ofrecen este tipo de enseñanza y la universidad presencial tendrá que tomar partido igualmente. En mi opinión, es un nicho de mercado que está ahí y que no se puede desaprovechar. Una Universidad como la de Granada, bien situada en los rankings, no debería desperdiciar la ocasión, ya que podría acceder a mercados hasta la fecha poco explorados, como el latinoamericano, gracias a la lengua común, o el internacional, gracias a las materias impartidas e inglés. En verdad, no lo veo sólo en términos de mercado. No se trata sólo de eso. El know how acumulado de la Universidad de Granada podría servir para llegar a otros estudiantes que podrían beneficiarse de ello. Por tanto, creo que, cuando menos, la relevancia del tema merece una reflexión en profundidad y analizar las posibilidades que se abren en un mundo cada vez más digital, a la que la educación superior no es ajena. Ni siquiera, claro está, la que se hace en modalidad presencial.

CONCLUSIONES

Vista la experiencia acumulada en este periodo, las universidades presenciales deberán aumentar progresivamente su docencia en modalidad a remoto, ya que tanto los profesores como los estudiantes conocen la técnica para ello. Será preciso buscar un debate abierto y plausible sobre las posibilidades que se plantean y la manera de casar la presencialidad con esta nueva modalidad. Se trata, por tanto, de analizar la mejor forma de combinar ambas opciones, sin cuestionar en absoluto las presencialidad de las clases, por otro, tan deseada por una buena parte del estudiantado.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto titulado “Evaluación de competencias a través de TIC”, PID25_201819, financiado por la Universidad de Jaén.

REFERENCIAS

- Bravo, J.J., Escalante, J., y Fernández-Paradas, M. (2019a). Las competencias digitales en el grado de historia de la Universidad de Granada. En A.R. Fernández et al. (Eds), *Humanidades y Ciencias Sociales. Interrelaciones con las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento* (pp. 221-229). Madrid: Narcea.
- Bravo, J.J., Escalante, J., y Fernández-Paradas, M. (2019b). Las competencias digitales en el grado de historia de la Universidad de Málaga. En A.R. Fernández et al. (Coords), *Educación y felicidad en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 415-429). Valencia: Tirant lo Blanch.

Castro, M., Larrinaga, C., y Vázquez, M. (2019). La enseñanza de la historia económica y las TIC. Retos y oportunidades. En A.R. Fernández et al. (Eds), *Humanidades y Ciencias Sociales. Interrelaciones con las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-262). Madrid: Narcea.

Larrinaga, C. (2015). Las jornadas docentes como recurso didáctico en la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales. El caso de la Universidad de Granada. En E. Catalán et al. (Eds.), *XVII Reunión de economía mundial. Taller de Innovación Docente* (pp. 55-64). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Larrinaga, C. (2016). Las Jornadas docentes de Historia de las Relaciones Laborales. Una experiencia entre la investigación y la docencia en la Universidad de Granada. En M.Á. Bringas et al. (Eds), *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 118-135). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Luque, M. y Heredia, V.M. (2019). El uso de herramientas digitales en la docencia de la historia económica. Algunas propuestas para la adquisición de competencias digitales. En A.R. Fernández et al. (Coords), *Educación y felicidad en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 445-468). Valencia: Tirant lo Blanch.

CAPÍTULO 50

ACTIVIDAD DE DISCUSIÓN GRUPAL COOPERATIVA PARA LA ASIGNATURA DE NEUROPSICOLOGÍA EN UN AULA VIRTUAL

LISA EDELKRAUT, MARÍA DEL CARMEN MAÑAS PADILLA,
PEDRO ARAOS GÓMEZ, CARMEN PEDRAZA BENÍTEZ,
Y ESTELA CASTILLA ORTEGA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Al implantarse el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el foco de atención se traslada desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante adquiere un papel principal. En lugar de resultar un mero agente pasivo que recibe y asimila información, el alumnado debe trabajar de manera autónoma y construir activamente su propio conocimiento, adquiriendo una serie de habilidades y destrezas que le capacitarán para hacer frente a las exigencias del mundo actual (Sanjurjo-Rivo, 2012; Talledo, 2012). Este cambio conceptual ha llevado consigo un cambio metodológico, el cual resalta la importancia de realizar actividades con mayor componente práctico que estimulen la participación activa, el pensamiento y la creatividad (Sanjurjo-Rivo, 2012; Talledo, 2012).

En este sentido, para hacer frente a los nuevos retos del EEES, resultan adecuadas las metodologías y técnicas participativas que fomentan la interacción social en el aula. El grupo, es un espacio privilegiado para el aprendizaje de contenidos, valores y destrezas -incluyendo habilidades sociales- que facilita la observación, la comunicación, el intercambio y el contraste de información y opiniones (Jarauta-Borrasca, 2014; López-Noguero, 2016). Se pretende establecer una dinámica de interacción cooperativa, donde todos los miembros del grupo comparten una meta u objetivo común, asumiendo el rol de colaboradores en el marco de una interdependencia grupal positiva (Jarauta-Borrasca, 2014; López-Noguero, 2016). Por ejemplo, mediante la técnica de discusión grupal, el estudiantado logra alcanzar conclusiones a través de un diálogo constructivo, que combina la exposición de argumentos y opiniones propias con la escucha atenta y reflexiva de los razonamientos y puntos de vista de los compañeros, pudiendo responderse y aclararse dudas unos a otros. Esta técnica cooperativa estimula el pensamiento crítico, facilita la comprensión de conceptos y la retención de aprendizajes y fomenta habilidades de comunicación (Treviño-Montemayor, Nakagoshi-Enríquez, y González-Moreno, 2020).

Las dinámicas grupales se desarrollan habitualmente en el aula de clase, la cual puede entenderse como el espacio físico y humano que permite la interacción de los estudiantes con sus iguales y con el docente (Pereira-Pérez, 2010). Sin embargo, en la reciente situación de emergencia sanitaria por la pandemia de la COVID-19, las clases presenciales de las universidades españolas quedaron temporalmente suspendidas, y las aulas físicas permanecieron cerradas (García-Peñalvo y Corell, 2021). Toda la actividad docente debió ser trasladada al formato online, una difícil tarea que pudo acometerse con relativo éxito haciendo uso de los campus y aulas virtuales, que permiten la comunicación y la compartición de contenidos entre estudiantes y docentes gracias a las nuevas tecnologías (García-Peñalvo y Corell, 2021; Gregori y Garganté, 2005). En este contexto, surge el reto de adaptar las actividades grupales cooperativas a las herramientas disponibles en plataformas virtuales, como es el caso de Microsoft Teams (Plata-Gómez y González-Jiménez, 2020).

En este trabajo describimos una experiencia grupal cooperativa para la asignatura de Neuropsicología, adaptada a un entorno online. La asignatura de Neuropsicología en la Universidad de Málaga es una asignatura obligatoria que se imparte en el tercer curso de los estudios de Grado en Psicología. En la modalidad de evaluación continua, un porcentaje de la calificación final se obtiene mediante la superación de diversas actividades prácticas, como la discusión de textos o de casos clínicos. Esta actividad práctica participativa consiste en la discusión grupal de un caso clínico de agnosia visual, empleando para ello los recursos disponibles en la plataforma Microsoft Teams y en el campus virtual de la Universidad de Málaga.

Hipótesis

La hipótesis general es que el aula virtual permitirá albergar en ella una actividad de discusión grupal comparable a las realizadas en el aula física, fomentando la participación y la cooperación entre estudiantes para alcanzar una conclusión común.

Objetivos

El objetivo general, fue diseñar, implementar y evaluar una actividad grupal cooperativa para la asignatura de Neuropsicología que pudiese desarrollarse íntegramente en el aula virtual, en grupos de aproximadamente 40 estudiantes y durante las dos horas de clase previstas en el cronograma.

Los objetivos específicos de la actividad son:

Fomentar la participación y la colaboración entre el alumnado; en comparación con sesiones de clase online impartidas en ausencia de una metodología participativa.

Fortalecer el aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura, especialmente aquellos sobre las principales formas de agnosia visual y sus características.

Que los estudiantes logren reconocer e identificar distintas formas de agnosia visual en un caso real.

Fomentar reflexiones y valores sobre el impacto de la agnosia visual en la autonomía funcional de las personas; la importancia de la voluntad, el esfuerzo y las estrategias compensatorias para alcanzar metas personales y profesionales; y el papel y el deber de la sociedad para facilitar la adaptación de las personas con daño cerebral.

MÉTODO

Participantes

La actividad se llevó a cabo en un grupo de estudiantes matriculados en la asignatura de Neuropsicología de la Universidad de Málaga en el curso académico 2020/2021 (grupo A, horario de mañana). Este grupo contaba con 80 estudiantes matriculados, siendo la mayoría mujeres (89%).

El grupo grande se divide al azar en dos grupos reducidos (de aproximadamente 40 estudiantes por grupo), que realizaron la misma actividad en distinto horario. Otro participante es el/la docente, quien asiste al aula virtual para explicar la actividad y actúa moderando la discusión grupal.

Instrumentos

Plataforma Microsoft Teams [<https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-teams/group-chat-software>]. La plataforma Microsoft Teams es una herramienta de trabajo grupal que permite la organización de distintos grupos o equipos de trabajo, cuyos miembros pueden interaccionar online. Incluye funcionalidades para compartir archivos y presentaciones y para conversar por medio de videoconferencia, voz, mensajería y chat. Se eligió la plataforma Microsoft Teams para el desarrollo de la actividad porque esta plataforma había sido empleada a lo largo del curso para impartir la docencia de la asignatura, así como para atender a los estudiantes en tutorías virtuales. Tanto el estudiantado como el equipo docente estaban familiarizados con este entorno virtual.

Material audiovisual. La actividad requiere la presentación de un caso clínico, que se lleva a cabo a través de distintos vídeos disponibles en acceso abierto. Los vídeos tratan sobre la profesora Esther Chumillas, quien padece distintas formas de agnosia visual a causa de una meningitis sufrida en su adolescencia. Los vídeos muestran a Esther en diversas situaciones (realizando tareas cotidianas que implican el reconocimiento de estímulos visuales, realizando una evaluación neuropsicológica, en entrevistas, con sus allegados...) y en distintas etapas de su vida. En concreto, durante la actividad el alumnado visualizará los siguientes contenidos, en este orden:

Introducción al caso (Radio y Televisión Española, RTVE). Duración: 1:44 min (<https://www.rtve.es/alicarta/videos/telediario/agnosia-visual-lesion-cerebral-padecen-solo-ocho-casos-mundo/1518524/>).

Programa "Un mundo mejor" (RTVE). Duración: 18:30 min (<https://www.rtve.es/alicarta/videos/un-mundo-mejor/mundo-mejor-historia-diferente-agnosia-visual/1564599/>).

Evaluación neuropsicológica de Esther en su adolescencia (documental "Más allá del Espejo" dirigido por Joaquim Jordá, producido por Ovideo TV y Únicamente Severo Films). Desde el minuto 52:00 hasta el minuto 57:30. Duración: 5:30 min.

Entrevista con Esther, experiencias vividas en su Bachillerato (Asociación de Daño Cerebral Adquirido Infantil Hiru Hamabi). Desde el minuto 17:00 hasta el minuto 19:00. Duración: 2 min (<https://www.youtube.com/watch?v=z5MWUMAsgII>).

Campus Virtual de la asignatura y cuestionario de evaluación online. La asignatura se aloja en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga, desarrollado a partir de Moodle por el Servicio de Enseñanza Virtual [https://campusvirtual.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=364]. Entre otras funciones, el Campus permite compartir archivos con el alumnado, realizar entrega de trabajos y pruebas de evaluación y facilitar la interacción de docentes y estudiantes (por medio de foros, chat, mensajería...).

En esta actividad, el Campus Virtual se empleó para alojar el cuestionario de evaluación, el cual determinó la calificación obtenida. Cada estudiante entregaba el cuestionario de manera individual, pero tras haber discutido las respuestas con el grupo. El cuestionario se compuso de 10 preguntas tipo test, que fueron diferentes para cada grupo reducido de estudiantes. Cada pregunta tenía dos posibles opciones de respuesta, siendo sólo una de ellas la correcta. En función de la pregunta, las dos opciones de respuesta podrían ser cortas (Sí/No) o más elaboradas. Todas las preguntas reciben la misma valoración, pero la pregunta contestada de manera errónea es penalizada, con el fin de evitar que el cuestionario se responda al azar. Es posible dejar preguntas en blanco, las cuales no reciben puntuación ni penalización.

Se optó por este formato de cuestionario pretendiendo que fuese sencillo de cumplimentar por el alumnado de manera online y en un corto período de tiempo. Sin embargo, podría considerarse que el contenido de las preguntas entrañaba una dificultad elevada. Estas no sólo requerían realizar un visionado atento y reflexivo de múltiples aspectos de los vídeos sino también relacionarlos con los conocimientos teóricos impartidos en el tema dedicado a los trastornos de la percepción, el cual puede resultar amplio y complejo en una aproximación inicial. Por tanto, el alumnado posiblemente fracasaría si abordase esta actividad desde una perspectiva individualista, pero podrá superarla gracias a la colaboración del grupo.

Procedimiento

Previamente al inicio de la actividad: Durante la clase teórica anterior a la actividad -que fue impartida mediante lección magistral online en grupo grande-, el alumnado recibió materiales e información sobre el concepto de “agnosia”, sus bases neurobiológicas y sus tipos y características, con especial hincapié en las agnosias más frecuentes: las que afectan a la modalidad visual (Junqué y Barroso, 2009). Posteriormente, se envió un mensaje informativo al alumnado, indicando que la actividad práctica correspondiente al tema se desarrollaría mediante discusión grupal y entrega de un cuestionario de evaluación en horario de clase, de modo que la asistencia será imprescindible. Se les aconseja un estudio previo de los apuntes, aunque también podrán consultarlos durante la actividad. Durante el desarrollo de la actividad: La actividad de discusión grupal online se desarrolló con aproximadamente 40 estudiantes por sesión, en presencia de la docente -quien permanece en todo momento conectado al aula virtual-, y durante un máximo de 120 minutos. Los primeros 15-20 minutos se dedicaron a la entrada de las alumnas a la plataforma Microsoft Teams, la bienvenida, la explicación de la actividad y la resolución de dudas. En esta explicación, se les indica que durante la clase deberán visualizar una serie de vídeos y, antes de finalizar la misma, deberán entregar de manera individual el cuestionario de evaluación. En este punto, se hace hincapié en que esta actividad formativa “no es un examen”. Aunque se evalúa por medio de un cuestionario que se entrega individualmente, tendrán oportunidad de resolver las preguntas una a una de manera grupal, con ayuda de sus iguales y de la docente, y también podrán consultar sus apuntes y otros materiales durante la sesión. Así mismo, al comienzo de la actividad se entregará al alumnado el cuestionario de preguntas con sus posibles opciones de respuesta, y por tanto saben de antemano qué aspectos de los vídeos van a ser preguntados.

Tras haberse resuelto todas las dudas sobre el funcionamiento de la práctica, los siguientes 35-40 minutos se dedican al visionado de los vídeos. Para ello, los enlaces se comparten a través del chat de Microsoft Teams y el alumnado visualiza el material. Seguidamente, tiene lugar la discusión grupal, empleando los medios disponibles en la plataforma Microsoft Teams. La duración de esta sesión vendrá determinada por el grado de participación y/o dudas del alumnado. En nuestra experiencia, podrá durar unos 30-45 minutos. En primer lugar, se deja un espacio para que el grupo de estudiantes comente sus primeras dudas e impresiones (“¿Os ha gustado conocer a Esther?”). Seguidamente, el grupo comienza a participar para resolver las preguntas del cuestionario. Es posible comenzar por aquellas preguntas que les hayan generado más dudas, aunque durante la sesión deberán de haberse discutido todas ellas, hasta alcanzar en cada una la conclusión apoyada por la mayoría.

El papel del profesorado es fundamental como moderador y guía de la sesión de discusión grupal (Treviño-Montemayor et al., 2020). En todas las preguntas el/la docente podrá proporcionar pistas para ayudar al grupo, pero en ningún momento afirmará cuál de las dos opciones de respuesta es la correcta. Por ejemplo: “Vamos con la pregunta número dos: ¿consideráis que los vídeos nos presentan una agnosia unimodal, o multimodal? (...) Los que habéis puesto unimodal, ¿por qué? (...) Los que habéis puesto multimodal, ¿en qué os habéis fijado? (...) ¿Qué opináis sobre la explicación que ha dado vuestra compañera? (...) ¿Recordáis qué era la agnosia unimodal y la multimodal? decidme la definición... podéis mirarlo en los apuntes (...) ¿Habéis visto algo así en el vídeo? ¿en qué momentos? (...) Entonces, vuelvo a haceros la misma pregunta (...) Parece que ahora la mayoría piensa que se trata de una agnosia unimodal; ¿alguien quiere comentar algo más sobre esta pregunta? (...) Pasamos a la siguiente”. Es relevante destacar que, con el fin de recompensar y promover la participación, las intervenciones del docente se suceden en respuesta a las intervenciones del alumnado. En otras palabras, es necesario que el grupo de estudiantes haga aportaciones significativas para que el docente intervenga y guíe al grupo hasta la respuesta correcta. Así mismo, el docente evitará solucionar directamente las dudas planteadas, trasladando este rol a los propios estudiantes (por ejemplo: “vuestra compañera tiene esta duda, ¿alguien puede ayudar?”). Para finalizar la sesión, durante los últimos 30 minutos se habilita la opción de responder, individualmente, al cuestionario de evaluación alojado en el campus virtual.

Después de la actividad: Una vez que los dos grupos de estudiantes hubieron finalizado la actividad, el Campus Virtual se empleó para comunicarles la calificación obtenida, determinada por la nota del cuestionario. También se les proporcionó un documento con las respuestas correctas y su correspondiente explicación.

Análisis de datos

La eficacia de la actividad para alcanzar los objetivos propuestos se evaluó cualitativa y cuantitativamente.

Como indicadores cualitativos, se recogieron las impresiones de la profesora que moderó la actividad, basadas en la frecuencia y en el contenido de las participaciones realizadas por el alumnado.

Como indicadores cuantitativos en el Campus Virtual se registró: el número de estudiantes que realizan la actividad -entregan el cuestionario de evaluación- y la calificación obtenida en la actividad. Las calificaciones de la actividad grupal se compararon mediante la *prueba de t-student* de muestras dependientes con las notas obtenidas por las mismas estudiantes en la actividad académica correspondiente al tema anterior (amnesias).

En dicha actividad (“actividad individual”), no se empleó una metodología participativa: cada estudiante debía responder personalmente a una serie de preguntas entregando un informe escrito en el plazo de una semana, sin interacción con el resto del grupo. La comparación de las calificaciones se realizó en 64 estudiantes que se evaluaron en ambas actividades, grupal e individual.

En la plataforma Microsoft Teams se registró: el número de estudiantes que participaron en el chat (con al menos una intervención) y el número total de intervenciones por chat realizadas por el alumnado. Se sumaron los registros de ambos grupos reducidos para obtener el dato correspondiente al total de la clase. Los datos sobre la participación se compararon con los obtenidos en la sesión teórica del tema, la cual tuvo la misma duración que la sesión de discusión grupal (2 horas) pero se impartió mediante clase magistral online, con todos los estudiantes asistiendo en una única sesión. La frecuencia de estudiantes que participan se comparó entre ambas actividades con la prueba chi-cuadrado.

RESULTADOS

Resultados cualitativos: En primer lugar, cabe mencionar que, tras recibir el correo informativo con las indicaciones generales de la actividad, las estudiantes realizaron a través de su delegada de clase la petición de que se permitiesen varios días de plazo -por ejemplo, una semana- para la entrega del cuestionario de evaluación. Hasta ese momento, el alumnado siempre disponía de una semana para la entrega de los ejercicios evaluables. En respuesta, se les aseguró que la actividad estaba diseñada para que pudieran contestar al cuestionario en horario de clase sin dificultad, tras una sesión de discusión grupal cooperativa. Esta anécdota pone de manifiesto la sorpresa inicial del alumnado y la novedad que esta actividad supuso en el desarrollo de la asignatura.

Durante la actividad, en la plataforma Microsoft Teams, la docente moderó el debate principalmente mediante voz y cámara, y también hizo uso del chat. Aunque las estudiantes tenían la opción de usar libremente todas las herramientas de comunicación que ofrece la plataforma, las intervenciones por chat fueron claramente mayoritarias en el alumnado. Las intervenciones por voz se dieron en contadas ocasiones, y ninguna estudiante conectó su cámara. Puntualmente emplearon emoticonos, que ayudan a suplir la carencia del canal visual. Desde el punto de vista de la docente, se estableció un ambiente cooperativo en el que las intervenciones resultaron fluidas y apropiadas, aunque algunas estudiantes destacaban por ser más participativas que otras. Así mismo, a raíz del contenido de las intervenciones, la docente percibe que la discusión grupal sirvió para detectar y aclarar algunos errores conceptuales y dudas sobre los contenidos del tema, así como para fortalecer su aprendizaje y el razonamiento sobre los mismos gracias a los ejemplos aportados por

los videos (ejemplos de intervenciones reales: “¿unimodal es que afecta sólo a un sentido, no?”; “han dicho -las compañeras- que sólo tiene déficits perceptivos, pero yo creo que también los tiene sensoriales”; “yo creo que se ve bien que tiene simultagnosia cuando es incapaz de reconocer el cuadro como una totalidad y tiene que inferir detalles más pequeños”; “yo creo que no padece agnosia cromática porque sí reconoce los colores”; “puede aprender una asignatura como la Historia del Arte, pero evitando las imágenes; “suple la información visual con la táctil”; “sí, así se ve más claro, ¡muchas gracias!”,...). Además, se detectó una actitud empática y de admiración hacia la protagonista de los videos (algunas respuestas a la pregunta “¿os ha gustado conocer a Esther?”: “sí mucho, veré todos los videos completos”; “es muy curiosa la evolución que tiene”; “increíble”; “es un ejemplo de superación”; “es tan raro que parece mentira” -refiriéndose al trastorno-; “es increíble cómo siguió luchando con todo, lo del bachillerato es flipante”...). Al término de la discusión grupal, las estudiantes manifestaron estar satisfechas con el desarrollo de la actividad y con el aprendizaje alcanzado, bien al preguntarles la docente qué les había parecido la actividad o bien de manera espontánea (ejemplos de intervenciones reales: “ha estado muy bien la práctica”; “todo perfecto y súper claro”; “algo lioso pero bien”, “todo ha ido genial, ¡muchas gracias!”; “te quedas con mucho más”; “una clase muy dinámica, a mí particularmente me ha gustado mucho”...).

Resultados cuantitativos: Sesenta y siete estudiantes de las 80 matriculadas asistieron a la sesión grupal y entregaron el cuestionario de evaluación, siendo la nota media 0,287 sobre el máximo de 0,300 puntos (Figura 1). Consideramos que estos indicadores resultaron comparables a los de la actividad individual entregada anteriormente en la asignatura (66 estudiantes presentadas, con nota media de 0,270 sobre 0,300 puntos), aunque la calificación de la actividad grupal fue superior en términos estadísticos (t para muestras dependientes: $t(63) = -2.591$, $p = 0.012$; Figura 1). Por tanto, en comparación con una actividad individual, la metodología grupal no influyó al número de estudiantes que realizan la actividad, aunque sí incrementaron ligeramente la calificación media obtenida.

En cuanto a la participación en la actividad, de las 67 estudiantes asistentes a la actividad grupal -sumando ambos grupos reducidos-, 38 de ellas participaron activamente en el chat (Figura 2A) (56,7%), y emitieron un total de 428 intervenciones (una media de 6,38 intervenciones por asistente). La sesión teórica había registrado 53 estudiantes asistentes de las cuales 12 participaron en el chat (22,6%) con un total de 44 intervenciones (Figura 2B, C) (una media de 0,83 intervenciones por asistente). Por tanto, la frecuencia de estudiantes que intervinieron por chat fue superior en la sesión de discusión grupal [$X^2(1, N=120) = 27.068$, $p < 0.000$].

Figura 1. Comparación del número de estudiantes que se presentan (A) y de la calificación obtenida (B) en la actividad individual y en la actividad de discusión grupal, ambas realizadas online

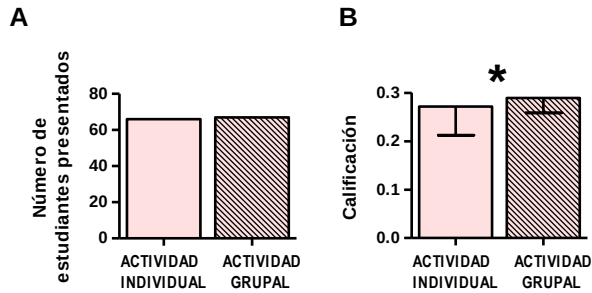
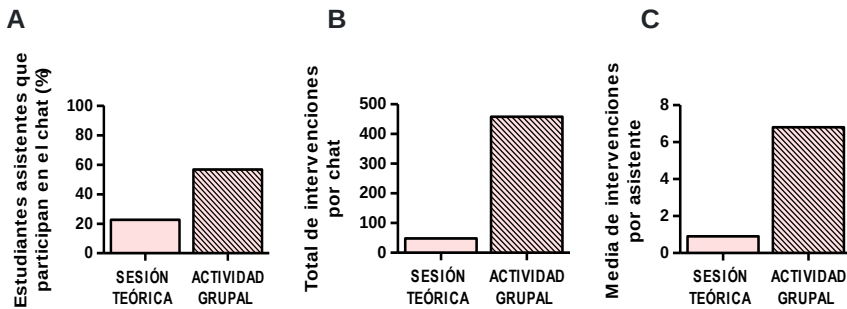


Figura 2. Representación gráfica de la participación en el chat de Microsoft Teams en una sesión de clase magistral teórica y en la sesión de la actividad de discusión grupal



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Consideramos que la experiencia de discusión grupal online mediante la plataforma Microsoft Teams ha resultado satisfactoria. Los resultados del cuestionario de evaluación y de las intervenciones por chat demuestran que las estudiantes han reflexionado y comprendido mejor los contenidos del tema, gracias al intercambio de ideas y a los ejemplos de situaciones reales aportados por los vídeos. Así mismo, la actividad también ha logrado fomentar la participación y la interacción del grupo en un ambiente colaborativo, trabajando actitudes y valores.

En cualquier caso, podemos y debemos realizar algunas reflexiones. Consideramos que el hecho de que el cuestionario de evaluación online debiese completarse en horas de clase ha resultado un potente incentivo para la participación, pues apremia al alumnado a preguntar y resolver sus dudas durante la puesta en común con el grupo, en lugar de dejarlas “para resolver luego”.

El cuestionario pudo cumplimentarse con rapidez al haber discutido previamente cuáles eran las respuestas correctas, y el hecho de que cada pregunta tuviese dos opciones de respuesta contribuyó a encauzar la discusión, posicionándose el alumnado a favor de una respuesta o de otra. Además, esta actividad no requiere la realización de trabajos grupales fuera del aula, los cuales parecen aumentar la carga de trabajo percibida por los estudiantes de Grado (Rubio-Valdehita, López-Núñez, y Díaz-Ramiro, 2017).

No obstante, la evaluación de la actividad se hubiese enriquecido si, además de valorar la puntuación obtenida en el cuestionario, hubiésemos valorado otros aspectos, como el número y contenido de las intervenciones realizadas por cada participante. En este sentido, la plataforma Microsoft Teams, aun habiendo sido un espacio adecuado para alojar esta actividad, presenta a día de hoy ciertas carencias. Por ejemplo, permite descargar una lista de asistentes y guarda la conversación del chat, indicando el total de intervenciones. Pero no refleja automáticamente cuántas intervenciones realiza cada estudiante en concreto, siendo necesaria una laboriosa revisión del chat de la sesión para obtener este dato. La ausencia de datos sobre cuántas estudiantes intervienen más o menos, es una limitación de este estudio. En cualquier caso, incluso con estos inconvenientes, la plataforma Microsoft Teams proporciona más recursos para el registro de las intervenciones que los que tendríamos, a priori, en un aula física convencional.

Otro aspecto destacable fue la notable preferencia del alumnado para intervenir mediante el chat de la plataforma aun teniendo también disponible una herramienta de voz, la cual fue escasamente utilizada. En chat es útil en entornos académicos, permitiendo un nivel de improvisación semejante al de una conversación oral (Osuna-Acedo, 2009). El uso del chat en esta actividad pudo resultar motivador para el alumnado y contribuir al dinamismo de la discusión, pues las estudiantes emitían su opinión por chat de manera rápida y sincrónica, sin ser necesario establecer un turno de intervenciones. Además, el scroll del chat provoca que los mensajes vayan desapareciendo a medida que se incorporan intervenciones más recientes, lo cual obliga a mantener la atención.

Finalmente hay que mencionar que, aunque la participación en la discusión grupal fue mayoritaria y notablemente más elevada que en una sesión teórica de la asignatura, no todas las estudiantes que aprobaron la actividad por medio del cuestionario intervinieron activamente en la discusión. De hecho, un 43,3% de las asistentes a la discusión no participaron, permaneciendo en “silencio virtual” (Osuna-Acedo, 2009). Este problema también ocurre en las aulas físicas, cuando un estudiante hace acto de presencia, pero no se implica en la tarea, pudiendo beneficiarse del trabajo realizado por sus compañeros: el “efecto polizón” (Jarauta-Borrasca, 2014; Osuna-Acedo, 2009).

La modalidad online puede favorecer esta situación, pues los recursos disponibles en las aulas virtuales aún no proporcionan un control suficientemente efectivo sobre las acciones que realizan los grupos de asistentes (García-Peñalvo y Corell, 2021). Así, durante el desarrollo de la discusión grupal no fue posible detectar y corregir a aquellas alumnas que asistían a la sesión distraídas o con pasividad, ni fue posible impedir que el grupo pudiese interaccionar por medio de otros canales ajenos a la plataforma donde tenía lugar la clase -por ejemplo, por grupos de WhatsApp-. Posiblemente, el establecer un requisito de participación mínima necesaria para superar la actividad hubiese incrementado el número de intervenciones, aunque estas podrían haber sido menos reflexivas y significativas que las participaciones surgidas de manera espontánea. En cualquier caso, como sugieren Treviño-Montemayor et al. (2020), no es posible deducir que los/las estudiantes que no realizan intervenciones no se benefician de una discusión grupal. La personalidad de cada estudiante es distinta y existen distintos estilos de aprendizaje, algunos más activos y espontáneos y otros más reflexivos, en los cuales se muestra cautela a la hora de manifestarse, pero se observan y analizan atentamente las aportaciones del resto de la clase.

Sin duda, las experiencias, herramientas y estrategias surgidas a raíz de la virtualización de la enseñanza universitaria contribuirán a que las actividades grupales online sean cada vez más útiles y eficaces.

Agradecimientos: Universidad de Málaga, Plan Propio.

REFERENCIAS

- García-Peñalvo, F.J. y Corell, A. (2021). COVID-19: La encerrona que transformó las universidades en virtuales. *Gaceta Cultural*, 91, 23-26.
- Gregori, E.B. y Garganté, A.B. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2), 1-12.
- Jarauta-Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281-302.
- Junqué, C. y Barroso, J. (2009). *Manual de neuropsicología*. Madrid: Síntesis.
- López-Noguero, F. (2016). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Osuna-Acedo, S. (2009). La Comunicación Didáctica en los Chats Académicos. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22-23, 83-91.
- Pereira-Pérez, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7-20.
- Plata-Gómez, A.B. y González-Jiménez, P. (2020). Microsoft Teams como experiencia e-learning: docencia disruptiva para superar una pandemia global. En REDINE (Ed.), *CIVINEDU 2020: 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 449-451). Madrid: Adaya Press.

Rubio-Valdehita, S., López-Núñez, M.I., y Díaz-Ramiro, E.M. (2017). Ergonomic Assessment of Mental Workload in Higher Education. Effects of Education System on Student's Workload Perception. *Ergonomics International Journal*, 1, 1-7.

Sanjurjo-Rivo, V.A. (2012). El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: Desafíos e incertidumbres. *Revista de Derecho de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 10, 585-609.

Talledo, I.S. (2012). El espacio europeo de educación superior: nuevos estilos de aprendizaje requieren de nuevos estilos de enseñanza. En F. Guerra-López, R. García-Ruiz, N. González-Fernández, P. Renés-Arellano, y A. Castro-Zubizarreta (Coords.), *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (pp. 1-7). Cantabria: Universidad de Cantabria.

Treviño-Montemayor, J.G., Nakagoshi-Enríquez, K.S., y González-Moreno, M. (2020). La discusión grupal en evaluaciones escritas como técnica efectiva de aprendizaje. *VinculaTégica EFAN*, 6(2), 1905-1916.

CAPÍTULO 51

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL

ESTHER RAYA DIEZ, DOMINGO CARBONERO MUÑOZ,
Y CECILIA SERRANO-MARTÍNEZ
Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información ha propiciado una profunda transformación en la forma de acceso al conocimiento. La tarea docente es cada vez más exigente (Bernal y Martínez, 2018), puesto que “tenemos alumnos para los que nuestro sistema educativo no fue creado” (Prensky, 2001, p.1; citado por Bernal y Martínez, 2018). De ahí la necesidad de innovar en los métodos de enseñanza aprendizaje en todos los niveles educativos, incluido el universitario, con el fin de promover la participación activa de los y las estudiantes. El EEES ha proporcionado un marco de acción adecuado a la incorporación de nuevas dinámicas docentes remarcando el protagonismo del estudiante (De Miguel, 2006; Garrote, Jiménez-Fernández, y Martínez-Heredia, 2019; Guerra, Rodríguez, y Artiles, 2019; Florido, Jiménez, y Santana, 2011; López, 2011; Navaridas, Jiménez, y Fernández, 2016; Raya y Navaridas, 2020; Sánchez, 2006; Villa, 2006). Desde su implantación se han desarrollado diferentes experiencias de innovación docente volcadas en promover el aprendizaje basado en competencias (Auzmendi, Bezanilla, y García, 2018; García-Martínez, 2010; García et al., 2011; Lazo, 2012; Martínez, Cegarra, y Rubio, 2012; Navaridas, 2017; Poblete, 2009). Y, por tanto, se puede considerar el proceso de Bolonia como una “oportunidad” de mejora de las prácticas educativas (Fernández, 2006). En este contexto, las metodologías activas son un medio para proporcionar experiencias que posibiliten la adquisición de competencias.

Metodologías activas

Las metodologías activas se basan en tres ideas principales (Bernal y Martínez, 2018): a) el estudiante es protagonista activo de su aprendizaje; b) el aprendizaje es social, es decir, se aprende en la interacción con el otro más que en la exposición; c) los aprendizajes deben ser significativos, lo que supone que el estudiante sienta la relevancia de dicho contenido. Para que se produzca este aprendizaje significativo, señalan las autoras, que se precisan dos condiciones adicionales. Por un lado, que el material de estudio esté relacionado de forma sustantiva con el campo de conocimiento de quien aprende, es decir, despierte su interés por el tema y la

motivación para el estudio; y, por otro lado, actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del educando.

Dentro de las metodologías activas existe un amplio repertorio de enfoques o modelos, tales como aprendizaje cooperativo (Aramendi, Buján, Garín, y Vega, 2014; Vergara, 2012); aprendizaje por competencias (Navaridas, 2017; Villa, 2020), aprendizaje basado en problemas (Bustillo, 2020; López, 2020) o en proyectos (Toledo y Sánchez, 2018); aprendizaje servicio (Martínez, 2008; Priegue y Sotelino, 2016; Raya y Gómez, 2016; Raya y Cuesta, 2019; Raya, 2020; Vázquez, 2015), etc. y de técnicas o dinámicas como el método de caso, la simulación o la práctica reflexiva, por citar alguno de ellos. Dentro de las metodologías activas, en este trabajo nos centramos en el aprendizaje cooperativo y entre iguales. Este tipo de metodología activa es la que Barkley, Major y Cross (2014, citado en Espejo y Sarmiento, 2017) denominan como técnicas de enseñanza recíproca. Los citados autores incluyen otro tipo de técnicas como las que fomentan la discusión en clase, utilizan organizadores gráficos y las centradas en la escritura.

El aprendizaje cooperativo cuenta con una larga trayectoria en el mundo educativo; sus orígenes se sitúan a principios del siglo XIX en EEUU (Lobato, 1997). Sus bases pedagógicas se sustentan en el pensamiento de J. Dewey y en las investigaciones sobre dinámicas de grupos de K. Lewin. Ambas coinciden en “la importancia de la interacción y de la cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad” (Lobato, 1997, p.60). Desde la psicología social se aboga por el valor de la interacción en el aprendizaje cooperativo, que “va construyendo las aptitudes, destrezas y conductas que son las adecuadas para triunfar en la escuela, en los test y en la sociedad” (Ovejero, 1993, p.386). Desde el conductismo se subraya el valor de las recompensas y el refuerzo individual a través del trabajo de grupo.

En otros estudios, tal y como señalan Gavilán y Alario (2012), diversos autores, como Fernández y Melero (1995) “han detectado el paso a lo que se llama la segunda generación de estudios sobre Aprendizaje Cooperativo, donde el interés se centra en explicar los efectos que produce el aprendizaje cooperativo”. Este tipo de investigaciones se centran en los efectos que el aprendizaje cooperativo tiene en la mejora personal, social y académica del alumnado. Los estudios empíricos muestran la importancia del trabajo en equipo como herramienta metodológica dentro del aula, dado que se “que trabajen, desarrollen y fortalezcan otras competencias como son saber comunicar sus ideas, analizar una propuesta ajena, alcanzar acuerdos y resolver conflictos que puedan surgir” (Garrote, Jiménez-Fernández, y Martínez-Heredia, 2019, p.53).

El aprendizaje cooperativo es “un método de conducción del aula que pone en juego en el aprendizaje los resortes de los estudiantes. Este tipo de aprendizaje es un

enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno” (Lobato, 1997, p.61).

En cuanto a los objetivos del trabajo en grupo, Robles (2015) destaca los objetivos de aprendizaje conceptual, de resolución creativa de problemas; de habilidades sociales y de expresión oral. Ahora bien, como toda actividad planificada de aprendizaje, conviene establecer los objetivos que se persiguen con la misma antes de establecer la metodología.

Este tipo de aprendizaje puede ser considerado como una innovación de largo recorrido, ampliamente investigado en los últimos cuarenta años (Díaz-Aguado, 2018; Garrote, Jiménez-Fernández, y Martínez-Heredia, 2019; León, Felipe, Iglesias, y Latas, 2011) con larga tradición de estudios empíricos y de aproximaciones teóricas (Garfella y Morera, 2017; Gavilán y Alario, 2012; Lampas, 2017; Mayordomo y Onrubia, 2015; Torrego y Monge, 2018) y aplicado en diferentes contextos educativos (Centeno y Hernández, 2017; De la Fuente, Sotomayor, y Cortés, 2015; Sevilla, 2020; Velázquez, Fraile, y López, 2014; Vidal, 2020). Entre las ventajas e inconvenientes que tiene este tipo de aprendizaje, caben destacar:

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje cooperativo

VARIABLES	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Tiempos	Mayor productividad y rendimiento	Ritmos de trabajo y niveles académicos diferentes
Aprendizaje	Resolución de problemas y desarrollo de un pensamiento divergente y creativo	-
Actitudes	Positiva hacia los otros: respeto, valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía.	Individualistas muy marcadas
Equipo docente	-	Falta de preparación del profesorado dispuesto y falta de apoyo por parte de los profesores de un aula
Impacto	Lenguaje más elaborado, valoración y autoestima personal más positiva e integración de alumnado con mayores dificultades	En las familias aparecen mentalidades que no se corresponden con este tipo de aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia

En su concreción práctica, el trabajo cooperativo puede adoptar diferentes estrategias didácticas, siendo muy frecuentes las tutorías entre iguales (Durán, 2015; Goitia, 2018; León, 2016); también dinámicas de trabajo grupal con diferentes objetivos y, en menor medida, el rol de co-enseñantes (Thousand, Villa, y Nevin, 2015). En este tipo de metodologías el papel del educador de una persona colaboradora centrada en el logro y el empoderamiento del alumnado (Thousand, Villa, y Nevin, 2015). Por ello, el rol docente consiste en articular las estrategias metodológicas que promuevan el aprendizaje significativo. Ya no es suficiente con ser un experto en la

materia, que transmite oralmente su conocimiento, sino que se requieren también competencias docentes para planificar el aprendizaje de los estudiantes. Esta figura, adaptada a los valores que promulga el EEES, se caracteriza por ofrecer desafíos al alumnado para que se enfrenten y puedan resolverlos, generando ánimo y confianza en sus capacidades (Bain, 2007). Se trata de un docente que desplaza su rol jerárquico a uno mediador (Huergo y Martínez, 2016, citado en Vainsencher, 2018) y valora su posición como una oportunidad para que los estudiantes puedan desarrollar su formación y capacidades (Vainsenchers, 2018). En la educación superior este rol se vincularía con un facilitador del aprendizaje, ya que el docente “guía del aprendizaje; además de favorecer la adquisición de conocimientos, parte de su tarea es impulsar la autonomía y el trabajo en colaboración” (Ghenadenik, 2018, p.156). Esta manera de enseñar y aprender en el aula se corresponde con las prácticas experimentadas en los proyectos de innovación docente, objeto de este artículo.

METODOLOGÍA

Se presentan en este epígrafe capítulo tres experiencias de innovación docente desarrolladas en tres cursos académicos consecutivos, en el Grado en Trabajo Social de la Universidad de La Rioja. El nexo común de todas ellas consiste en la puesta en marcha de metodologías activas basadas en el aprendizaje cooperativo entre estudiantes.

RESULTADOS

En el curso 2018/2019 se realizó el proyecto de innovación docente titulado: “sistematización de experiencias intergrupales en el grado de Trabajo Social”. Los objetivos a alcanzar fueron los de ofrecer espacios diferentes de relación para profesorado y estudiantado de diferentes cursos, propiciar el desarrollo de competencias vinculadas a la figura del Trabajador social, y profesionalizar las acciones realizadas en el aula, incluyendo casos reales objeto de intervención.

Para lograr lo anterior, se dividieron las acciones en varias fases, comenzando por la denominada como “inicial o fase 0” (octubre 2018), en la que la coordinadora planificó, repartió las tareas y realizó la propuesta de actividades y los tiempos para desarrollarlas dentro del citado proyecto de innovación. La fase 1 (diciembre 2018) sirvió para diseñar y concretar las actividades a realizar. En esta fase participó todo el profesorado y se explicó el modo de llevar a cabo el proyecto de una manera más desgranada. En la fase 2 (enero 2019) participaron todos los componentes y se diseñaron las encuestas de evaluación. Durante la fase 3 (febrero-abril 2019) se desarrollaron las actividades propuestas.

En concreto, se realizaron tres actividades, cada una dirigida a dos cursos diferentes y usando una herramienta/actividad vinculada con las dos asignaturas

participantes. De este modo se aplicó una metodología intergrupal de utilidad para el estudiantado. Concretamente, la actividad y/o metodología utilizada, junto a las asignaturas implicadas, fueron:

1. Teatralización de un caso por medio de la herramienta “Teatro Foro” y realización del diagnóstico social del mismo: Supervisión (4º Trabajo Social) & Trabajo Social con Individuos y Familias (2º Trabajo Social).

2. Presentación por parte de las profesionales encargadas de coordinar el Programa “Siempre Acompañados” y propuestas de intervención aplicadas: Acompañamiento e incorporación social (4º Trabajo Social) & Trabajo Social con Comunidades (3º Trabajo Social).

3. “En busca de la práctica desconocida”: Diseño y evaluación de Programas Sociales (3º Trabajo Social) & Metodología del Trabajo Social (1º Trabajo Social).

Tras la realización de cada experiencia se facilitó un cuestionario de evaluación para conocer la opinión, satisfacción y aprendizajes percibidos por parte del estudiantado.

En el curso 2019/20 se desarrolló el proyecto “Asistencia Significativa: Retos de la Enseñanza presencial”. En el mismo participaron un total de 23 docentes de diferentes áreas de conocimiento y de seis universidades, las cuatro del Campus Iberus (Universidad de Lleida, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Zaragoza y Universidad de La Rioja), Universidad del País Vasco y de la Universidad de Essex (Reino Unido). En este caso el proyecto tenía por finalidad buscar propuestas que permitan mejorar la asistencia a clase en las asignaturas presenciales de grado. Comprendía varios objetivos, unos de carácter analítico, centrados en investigar los factores explicativos del comportamiento absentista y otros de carácter aplicado, orientados al desarrollo de propuestas de innovadoras con metodologías activas. En este trabajo nos centrados, concretamente, en el objetivo consistente en “desarrollar acciones de aprendizaje con metodologías activas y sistematizar la experiencia de su implementación”.

Este objetivo se llevó a cabo a través de la organización de una asignatura obligatoria de primer curso del Grado en Trabajo Social con metodologías activas, basada en el Flipped room y el trabajo colaborativo en subgrupos. La temática de la asignatura se conectó con la realización de actividades entregables utilizando herramientas digitales, como el blog o geolocalización y redes sociales (Facebook, twitter, Instagram). Al inicio de cada unidad temática la profesora proporcionaba a los estudiantes los textos guía. A partir de la lectura de los mismos, el alumnado en grupos de trabajo debía responder a una serie de cuestiones. Una vez comprendidos los conceptos se les daba las indicaciones concretas para la realización del trabajo entregable, que se realizaba mediante el uso de la herramienta digital establecida con carácter previo.

En el segundo semestre del curso académico 2020/2021 se abordó el proyecto de innovación docente “Aprendizaje y Trabajo Social: aproximación mediante la reflexión crítica”. El proyecto, toma como punto de referencia los trabajos de distintos autores quienes afirman que el análisis de los eventos críticos experimentados por parte del alumnado favorece un proceso reflexivo que conecta con la teoría aprendida (Martínez, 2017; Puig y Morales, 2015).

El objetivo general de este proyecto de innovación persigue situar el pensamiento crítico y el análisis reflexivo en los estudiantes, con el fin de generar un modelo de aprendizaje significativo en los estudiantes del grado de Trabajo Social. Para ello, se incluyen diferentes objetivos específicos relativos a los siguientes aspectos: 1) Indagar en los incidentes y eventos críticos del alumnado con el fin de aprovechar el aprendizaje basado en sus experiencias más significativas; 2) profundizar en los eventos críticos surgidos en el desarrollo de las prácticas obligatorias del grado universitario de Trabajo Social; 3) desarrollar experiencias de Trabajo Social crítico con los profesionales y tutores de prácticas.

Las fases de este proyecto de innovación se realizaron entre los meses de febrero y de septiembre del 2º semestre del curso 2020/2021. Para ello, se identificaron 5 fases relacionadas con la planificación y reparto de las tareas de los grupos de investigación (primera fase), el diseño de la actividad y su evaluación (2ª fase), la ejecución de las actividades correspondientes con el alumnado (3ª fase), la evaluación de las actividades (4ª fase) y el abordaje de las conclusiones, el informe final (5ª fase).

El desarrollo de las actividades se realizó en tres asignaturas de la titulación. El trabajo desempeñado con el alumnado sigue el modelo de Gibbs (1988), mediante el cual se trabajan una secuencia de fases respecto a un evento crítico en concreto. Dichas fases incluyen aspectos de carácter descriptivo, emocional, evaluativo, analítico y las estrategias de mejora correspondientes.

- En los casos de 1º y de 2º se abordaron eventos críticos experimentados por parte del alumnado, en los que se incluyen aspectos tan diversos, tales como aquellos relativos a la familia, la infancia o al desempeño del voluntariado con población vulnerable.

- En los cursos de 3º y de 4º del grado de Trabajo Social se abordaron incidentes críticos vinculados al desempeño de las prácticas curriculares externas. A modo de ejemplo, el alumnado incluyó eventos críticos relativos al contenido de los informes sociales, las relaciones conflictivas con los tutores, o las lagunas en habilidades sociales.

- El desarrollo con los tutores o profesionales de las entidades incluyó el análisis reflexivo en torno a la intervención con un caso de intervención. Para ello, se añadió un epígrafe de reflexión crítica y profesional en el estudio y análisis del caso de estudio.

El análisis de las experiencias permite destacar los aspectos valorados por los estudiantes, que se relacionan con ideas como el valor del aprendizaje entre iguales; la obtención de aprendizaje significativo; vinculación práctica de las actividades académicas con la realidad cotidiana de intervención; aprendizaje vivencial; riqueza del contraste de visiones y la relevancia del trabajo en red.

La práctica reflexiva ha permitido a los estudiantes comprender la importancia de incorporar herramientas reflexivas en la intervención social. Se otorga valor a la articulación entre teoría y práctica y a las posibilidades que ofrece la movilización de conocimientos teóricos para explicar sucesos y eventos críticos. Los aprendizajes teóricos se valoran a partir de la experimentación de la necesidad de los mismos para afrontar la realización de la tarea.

La organización de la actividad académica a través del trabajo grupal resignifica la actividad presencial en el aula, mediante la interacción con el grupo de iguales y su compromiso para el desempeño de la tarea. El alumnado muestra un alto nivel de implicación con las actividades y alto índice de asistencia al aula.

El profesorado también valora de forma positiva este tipo de acciones cooperativas por el potencial que tienen a la hora de fomentar espacios para el intercambio entre diferentes estudiantes y docentes. Acentúan la idea de que su valor añadido es compartir y colaborar con otros estudiantes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las experiencias activas explicadas, caracterizadas por el aprendizaje cooperativo, han contribuido de manera significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, han supuesto un avance hacia un aprendizaje más proactivo, junto a una mayor implicación, por parte del alumnado, hacia sus propios procesos de aprendizaje. Innovaciones de este tipo, en el contexto universitario, ponen de manifiesto el compromiso por la mejora de la calidad docente, y sirven como ejemplo de buena práctica, puesto que se tratan de propuestas fácilmente replicables en las aulas.

Se considera necesario seguir avanzando en la incorporación de metodologías activas que doten a la asistencia presencial de un valor añadido donde la interacción entre el estudiantado posibilite el aprendizaje cooperativo.

REFERENCIAS

- Aramendi, P., Bujan, K., Garín, S., y Vega A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Académica*, 18(1), 413-429.
- Auzmendi, E., Bezanilla, M.J., y García, A.M^a. (2018). Aprendizaje basado en competencias en la educación superior. En A. Eizaguirre, M.J. Bezanilla, y A.M. García, (coord.) *Innovación docente en educación superior: buenas prácticas que nos inspiran*, (pp. 1-34). Madrid: Pearson.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.

Bernal, M.C. y Martínez, M.S. (2018). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 25, 271-275.

Bustillo, R. (2020) Comparativa de la utilización del Aprendizaje basado en problemas en distintos cursos. *E-pública: Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública*, 27, 14-26.

Centeno, M.V. y Hernández, M. (2017). Aprendizaje cooperativo en las ecuaciones lineales. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 75, 53-858.

De la Fuente, Y., Sotomayor, E., y Cortés, J. (2015). Aprendizaje cooperativo y acciones preparatorias para la mejora del marco legal de protección de menores en la región de Tángier-Tetuán. En A. Jiménez, A. Pantojo, J.J. Leiva, E. Moreno, y J.D. Gutiérrez-Sánchez, (coord.) *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*, (pp.769-779).

De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

Díaz-Aguado, M.J. (2018). *El aprendizaje cooperativo: de la teoría a la práctica*. Madrid: Santillana.

Durán, D. (2015). Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En R.M. Mayordomo y J. Onrubia, (coord.), *El aprendizaje cooperativo*, (pp. 191-228). Barcelona: Editorial UOC.

Espejo, R. y Sarmiento, R. (2017). *Metodologías activas para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Unidad Central.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.

Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Florido, C., Jiménez, J.L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 327-328.

García, J.N., Marbán, J.M., de Caso, A.M., Pacheco, D.I., Robledo, P., Álvarez, L., ... García-Martín, E. (2011). Innovación en el EEES con metodologías activas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 365-372.

García-Martínez, J. (2010). Aprendizaje basado en las competencias y habilidades. En J.V. Gavidia, J.A. López, y J. Rodríguez (coord.), *Nuevos títulos de grado en el espacio europeo de educación superior*. Cádiz: Octaedro, Universidad de Cádiz.

Garfella, P. y Morera, I. (2017). El aprendizaje cooperativo. En B. Gargallo (coord.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Madrid: Tirant Lo Blanch.

Garrote, D., Jiménez-Fernández, S., y Martínez-Heredia, N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58.

Gavilán, P. y Alario, R. (2012). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-13.

Ghenadenik, M. (2018). El docente: cada vez más, un facilitador del aprendizaje. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXXV. *XXVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2018*, 35, 156-158.

Goitia, L. (2018). *Tutoría entre iguales en la universidad: un aprendizaje para todos, en Unidad de Innovación Docente (coord.) Espacios de aprendizaje en el ámbito universitario actual: oportunidades para el desarrollo de competencias e implementación de buenas prácticas docentes innovadoras*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Guerra, M., Rodríguez, J., y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281.

Lampas, S. (2017). *Aprendizaje cooperativo y educación superior*. Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá.

Lazo, C.M. (2012). El aprendizaje basado en competencias en la educación universitaria del siglo XXI. En C.M. Lazo, M.C. Agustín, y M.I. Ubieto, (coord.) *Competencias interdisciplinares para la comunicación y la información en la sociedad*, (p.14). Madrid: Icono.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D., y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

León, R. (2016). Tutoría entre iguales en grupos flexibles. En J.J. Gázquez et al. (coord.) *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 107-118). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Lobato, F. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.

López, J.L. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

López, J.M. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Educa UMCH*, 1(15), 5-22.

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

Martínez, M.I. (2017). *Human Rights and Social Justice in Social Work Education: A critical Realist Comparative Study of England and Spain* (Doctoral Thesis). Durham: Durham University. Recuperado de: <http://etheses.dur.ac.uk/11991>

Martínez, A., Cegarra, J.G., y Rubio, J.A. (2012). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para su evaluación. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(2), 373-386.

Martínez, M. (2008). (coord.) *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro: Barcelona.

Mayordomo, R.M. y Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.

Navaridas, F. (2017). Aprendizaje basado en competencias. En A.M. Vega (coord.), *Los derechos humanos en la educación superior: Enfoques pedagógicos innovadores a través del aprendizaje-servicio y del aprendizaje basado en competencias*, (pp. 35-40). Logroño: Cátedra Unesco, Universidad de La Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6539461>

Navaridas, F., Jiménez, M.A., y Fernández, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 74(64), 337-356.

Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicotema*, 5, 373-391.

Poblete, M. (2009). Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES. En A.I. Caballero, M.Y. Fernández, M. Hernández, M.C. Pérez, y I. Rodríguez, (coord.) *Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES*, (pp. 43-72). Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, On the Horizon. *MCB University Press*, 9(5), 1-6.

Priegue, D. y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.

Puig, M. y Morales, J.A. (2016) La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 252-282. doi: 10.5944/educxx1.18.1.12332

Raya, E. (2020). Introducción a la metodología de aprendizaje servicio como metodología activa. En A.M. Vega, (coord.), *La educación en derechos humanos en contextos culturales y geopolíticos diversos: enfoques y estrategias para el desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria*, (pp. 69-86). Universidad de La Rioja.

Raya, E. y Cuesta, A.B. (2019). Envejecimiento activo a través del aprendizaje-servicio: análisis de caso en las prácticas de Trabajo Social. En A. Martínez y P. Carrascosa, (coord.) *Educación en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio, en la formación universitaria*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Raya, E. y Gómez, M. (2016) Relación Universidad-sociedad: dos propuestas con metodología de aprendizaje-servicio. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Extra(10), 529-547

Raya, E. y Navaridas, F. (2020). *Significant Attendance in the Development of the European Higher Education Area at Spanish Universities*. Proceedings of Edulearn20 Conference, IATED: Valencia.

Robles, L. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión. Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 57-66.

Sánchez, A. (2006). Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: camino de Londres 2007. *Foro de Educación*, 4(7-8), 119-129

Sevilla, S. (2020). Aprendizaje cooperativo y redes sociales: propuesta “booktuber” para la educación literaria. En REDINE (coord.) *Contribuciones de la tecnología digital e el desarrollo educativo y social*, (pp. 88-200). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Thousand, J.S., Villa, R., y Nevin, A. (2015). El rol de los estudiantes como co-enseñantes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 111-126.

Toledo, P. y Sánchez, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación académica*, 22(2), 471-491

Torrego, J.C. y Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.

Vainsencher, A. (2018). El docente como facilitador del aprendizaje”. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº XXXV. XXVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2018. *Año XIX*, 35, 85-88.

Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.

Velázquez, C., Fraile, A., y López, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimiento: Revista de Escola de Educação Física*, 20(1), 239-259.

Vergara, D. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación académica*, 16(2), 387-402.

Vidal, C. (2020). Aprendizaje cooperativo en los programas de entrenamiento de memoria multifactorial para personas mayores. *Tendencias pedagógicas*, 36, 1-10.

Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 4(7-8), 103-117.

Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implementación en el ámbito universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.

CAPÍTULO 52

LA FASE DE EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA VISIÓN MULTIVARIANTE EN ASIGNATURAS DE ECONOMÍA

PEDRO JOSÉ MARTÍNEZ CÓRDOBA*, VÍCTOR AMOR ESTEBAN**,
E ISABEL MARÍA GARCÍA SÁNCHEZ**

**Universidad de Murcia; **Universidad de Salamanca*

INTRODUCCIÓN

La evaluación puede definirse como un proceso controlado y sistemático para analizar la calidad del aprendizaje realizado a alumnos, detectando sus cualidades críticas inherentes, apreciando sus propiedades, orientando su esfuerzo a comprender las condiciones de la docencia, y a mejora su funcionamiento (Villar, 2002 citado por Arias, 2011, p.251).

La evaluación así entendida implica a los participantes que intervienen en el proceso, esto es, estudiantes y profesores, así como el marco en que ésta se realiza. Para poder determinar en qué medida los alumnos han alcanzado las habilidades y competencias establecidas, es necesario utilizar distintos instrumentos de evaluación, entre los que destacan la observación, los exámenes orales y escritos y la elaboración, presentación y defensa de proyectos y trabajos de investigación.

Los elementos de evaluación han de estar unidos a la metodología docente aplicada para la impartición de la materia. Por lo que respecta a la Contabilidad, dada su naturaleza, suele acudir tradicionalmente a la evaluación tanto de la comprensión por parte de los alumnos en materia de contenidos teóricos, como de su aptitud en la solución de casos prácticos. No es pues, un conjunto de pruebas diferentes, aunque tengan diversos objetos y cometidos, sino de las dos partes de una misma moneda (evaluación). En cuanto a la parte teórica se intenta ver la habilidad para manejar argumentos y razones que apoyen una aseveración, así como el conocimiento de la terminología de esta disciplina. Para ello, la experiencia aconseja variar la forma en cuanto a su planteamiento a fin de evitar una preparación sesgada por parte del estudiante tendente a la superación de la prueba en sí misma, más que a su propia formación. Con la parte práctica se pretende evaluar la capacidad para utilizar las técnicas y procedimientos contables en su aplicación a situaciones adaptadas a la realidad en lo posible, y soportadas por datos y relaciones numéricas determinadas. Consiste, fundamentalmente, en la resolución de un caso o casos preparados a tal fin, cuyo contenido tratará, por un lado, sobre las clases prácticas, y, de otra, sobre aspectos diversos, con características no necesariamente desarrolladas,

que permitan la oportunidad de conocer si el estudiante ha alcanzado la auténtica madurez en su formación.

La evaluación de exámenes permite una validez de contenidos mucho más precisa que el resto de metodologías, aunque existen nuevas corrientes que reclaman otro tipo de evaluaciones. De esta forma, podemos encontrar en el informe Bricall, que la “evaluación de los estudiantes ha de prescindir, progresivamente, del método de los exámenes repetitivos de diferentes materias que concede una excesiva importancia a la memoria o al amontonamiento temporal de los conocimientos y que no ofrece ninguna garantía ni ninguna indicación de la capacidad de los estudiantes para afrontar una futura actividad profesional” (Bricall, 2000, p.194).

Por consiguiente, las nuevas competencias de las titulaciones universitaria y su planteamiento formativo, ocasionan la necesidad de orientar los procesos de evaluación a las nuevas demandas, surgiendo nuevos métodos de evaluación más adecuados según las competencias a evaluar. En este sentido, Fernández y Fernández (2007) señalan algunas propuestas como alternativas al modelo de examen tradicional, que permitan a los docentes conseguir los propósitos planteados en las competencias, como pueden ser:

- El diario. Es un proceso que permite recoger toda la información necesaria de la actividad desempeñada por alumnos y docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando para ello los documentos de los participantes.
- La observación. Procedimiento por el cual se describe y recoge la información asociada a la actividad en el aula.
- Portafolios/Carpeta de aprendizaje. Recoge los hechos más relevantes del trabajo realizado por alumnos y docentes, ofreciendo una imagen del compromiso adquirido, la reflexión efectuada y los avances conseguidos.
- Proyectos/Contratos de aprendizaje. Ofrece a los alumnos la posibilidad de gestionar su aprendizaje de manera autónoma y responsable por medio de proyectos acordados con el profesor.
- Autoevaluación. El estudiante es el encargado de revisar, reflexionar y evaluar su propio desempeño y los avances experimentados en diferentes actividades o asignaturas al tiempo que desarrolla su capacidad evaluadora.
- Evaluación por iguales. Alumnos con similares características deben analizar, discutir y deliberar sobre los logros alcanzados por compañeros durante el trabajo realizado.

Estas metodologías requieren de imaginación y adaptación al docente para experimentar nuevas alternativas de evaluación diferentes a las tradicionales. Por ello, la innovación en los sistemas de evaluación es necesaria, y como señala Cobo (2016, pp.100-101): “uno de los principales obstáculos para el cambio son las pruebas aplicadas a estudiantes, las evaluaciones a los docentes y las prácticas de rendición de

cuenta de las escuelas que actualmente definen el éxito de nuestros sistemas educativos. Cambiar el sentido de lo que se mide y cómo se mide en las escuelas y los sistemas favorecerá el desarrollo de nuevas pedagogías, pero ello implica considerar a las características de los contextos locales (Fullan y Langworthy, 2014)”.

MÉTODO

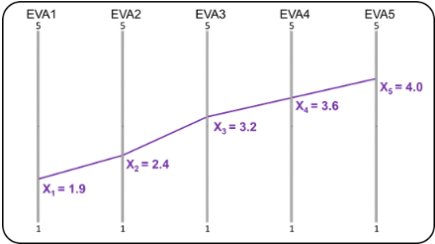
Este trabajo se centra en el análisis de la utilidad y aplicabilidad de los instrumentos de evaluación expuestos anteriormente para las asignaturas de Economía y Empresa, y su impacto en el desarrollo de las competencias recogidas en las memorias de los Grados, en especial, para aquellas relacionadas con asignaturas de Contabilidad.

Para su estudio, se realizó un cuestionario a 79 estudiantes de cuarto y tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Salamanca. La encuesta ha sido realizada presencialmente durante la cuarta semana de febrero de 2019. Respecto al primero de los objetivos, se les solicitó a los estudiantes que valorasen, de manera independiente y con una puntuación de 1 a 5, la aplicación de las metodologías de evaluación descritas y la utilidad que le otorgan en las materias de Contabilidad, Finanzas, Organización y Marketing. Posteriormente, para analizar el segundo objetivo, se les pidió que determinasen el nivel de adquisición de las competencias específicas asociadas a las materias de contabilidad establecidas en la memoria del grado, haciendo uso de la misma escala *Likert* que se utilizó para el primer objetivo.

Se realiza un estudio analítico con la intención de mostrar cuáles de las metodologías son las más aplicadas por parte del profesorado; y, simultáneamente, analizamos la utilidad con las que son vistas por el alumnado. Aplicamos el test *U de Mann-Whitney* que es el equivalente no paramétrico de la prueba t de Student para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes, pero no puede suponerse la normalidad de las poblaciones de origen; así como, la prueba de *Kruskal-Wallis* que es una extensión de la prueba de la *U de Mann-Whitney* para 3 o más grupos, con el fin de evidenciar las diferencias más importantes en la aplicación y utilidad de los diferentes instrumentos de evaluación contrastando por materias.

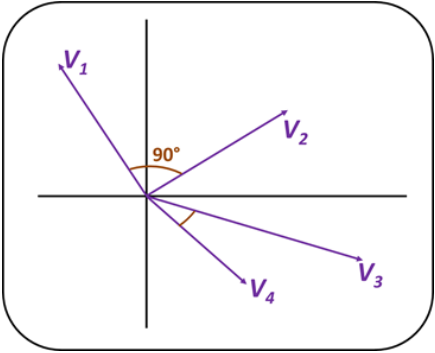
Asimismo, toda esta información es complementada de una manera visual que facilita y acelera la comprensión de los resultados, mostrando los mismos en unos gráficos de coordenadas paralelas (Inselberg, 1992). Este tipo de gráficos (Fig. 1), conocidos como “Coords||”, permiten representar n dimensiones en un espacio bidimensional; formados por (i) unas líneas verticales que hacen referencia a las variables de estudio, en nuestro caso, las diferentes metodologías de evaluación; y (ii) unas líneas horizontales que se corresponden con los individuos del estudio, en este trabajo, las asignaturas de contabilidad, organización, finanzas y marketing.

Figura 1. Ejemplo gráfico coordenadas paralelas



En una segunda parte, con el objetivo de mostrar qué instrumentos de evaluación conducen al estudiante a un mayor desarrollo personal de las competencias específicas de las materias de contabilidad, se lleva a cabo un HJ-biplot (Galindo, 1986), una metodología potente en el contexto del análisis multivariante. Un biplot representa tres o más variables, de igual forma que un diagrama de dispersión señala la distribución conjunta de dos variables. En una representación biplot (ver Figura 2) es posible estudiar (i) similitudes entre individuos (puntos en un plano) y (ii) relaciones entre variables (vectores en un plano). Para esta investigación, únicamente nos centramos en las variables, donde representaremos las competencias adquiridas por el alumnado y las distintas metodologías de evaluación como vectores en un mismo plano. Para conocer como correlacionan entre sí y, por tanto, ver qué metodologías evaluativas desempeñan un papel más importante en la consecución de dichas competencias, seguiremos las siguientes instrucciones: (i) una relación directa viene reflejada como un ángulo agudo –V3 y V4 correlacionan de manera directa y fuerte–; (ii) una relación inversa es representada mediante un ángulo obtuso –V1 y V4 correlacionan de manera inversa–; y (iii) la no existencia de relación entre variables se corresponde con un ángulo recto (próximos a 90°) –V1 y V2 son independientes–.

Figura 2. Representación HJ-biplot. Relaciones entre variables en forma de ángulos entre vectores



RESULTADOS

Los resultados se estructuran en cuatro partes. En el primer lugar, se estudia de una manera analítica la aplicabilidad de 8 metodologías de evaluación (Evaluación del docente con exámenes escritos (ExEscr) u orales (ExOral); mediante observación (Observ); con una explicación y defensa de proyectos y trabajos (Defe); con Portafolios o carpeta de aprendizaje (Portafo); diario (Diario); Autoevaluación (Autoev); y evaluación entre iguales (EvaCompa)) en las asignaturas de contabilidad, finanzas, organización y marketing. En segundo lugar, se replica el análisis anterior, pero en lugar de aplicabilidad, se estudia la utilidad de dichas metodologías. En tercer lugar, se lleva a cabo una comparativa de los resultados obtenidos para la aplicabilidad y utilidad de las mismas. Por último, se contrasta la relación existente entre una serie de competencias específicas adquiridas por el estudiante con la utilidad con las que son vistas las metodologías de evaluación empleadas para la impartición de las asignaturas.

Aplicabilidad de Diferentes Metodologías de Evaluación por Asignaturas

Previamente a la realización del análisis, llevamos a cabo una exploración de los datos, a los cuales aplicamos la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. De ello, obtenemos para todas las variables un *p-valor* < 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y concluimos que la muestra no sigue una distribución normal. Para este caso, aplicamos la prueba de *Kruskal-Wallis* ya que tenemos 4 grupos (“1-Contabilidad”, “2-Finanzas”, “3-Organización”, “4-Marketing”).

Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 1, pudiéndose observar una primera columna con la significación de la prueba de *Kruskal-Wallis*, donde encontramos aquellos instrumentos de evaluación en los cuales su aplicabilidad difiere por materias (*p-valor* < 0,05), y es en estos donde aplicamos la prueba *U de Mann-Whitney* dos a dos, centrándonos en las diferencias entre contabilidad y el resto de materias -segunda columna-. En la tercera columna se presentan las diferencias de medias, en primer lugar, el valor para la materia de contabilidad y en segundo lugar el valor obtenido para la otra materia.

Tabla 1. Test de comparación de medianas, aplicabilidad metodologías de evaluación por asignaturas

Prueba de <i>Kruskal-Wallis</i>				Prueba <i>U de Mann-Whitney</i> dos a dos		
Metodologías	<i>Chi-cuadrado</i>	gl	<i>p</i> -valor	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>p</i> -valor	Dif Medias
ExEscr	10,151	3	0,017	Contabilidad-Finanzas	2450,5	0,011
						4,42 – 3,91
				Contabilidad-Organización	2355,5	0,004
Observ	1,114	3	0,774			4,42 – 3,85
				Contabilidad-Marketing	2495,5	0,018
						4,42 – 3,97
Defe	41,867	3	0,000	No encontramos diferencias estadísticamente significativas		2,59
				Contabilidad-Finanzas	2061,0	0,000
						1,97 – 2,54
Autoev	0,644	3	0,886	Contabilidad-Organización	1858,5	0,000
						1,97 – 2,95
				Contabilidad-Marketing	1727,5	0,000
Portafo	1,024	3	0,796			1,97 – 3,16
				No encontramos diferencias estadísticamente significativas		1,94
EvaCompa	0,673	3	0,879	No encontramos diferencias estadísticamente significativas		1,82
				No encontramos diferencias estadísticamente significativas		1,68
Diario	1,729	3	0,631	No encontramos diferencias estadísticamente significativas		1,48
				No encontramos diferencias estadísticamente significativas		
				No encontramos diferencias estadísticamente significativas		1,30
ExOral	0,164	3	0,983	No encontramos diferencias estadísticamente significativas		

En la tabla se puede ver, por ejemplo, para la metodología de evaluación “ExEscr” que se corresponde con los exámenes escritos, un *p-valor* de 0,017, lo que nos indica diferencias significativas en la aplicación de esta metodología por materia. En la siguiente columna comparamos su aplicabilidad en contabilidad con su uso en finanzas, organización y marketing, observando diferencias significativas con todas (los tres *p-valor* < 0,05). En la tercera columna se muestra la diferencia de medias, obteniendo un 4,42 sobre 5 la utilización de los exámenes escritos en contabilidad, un 3,91 en finanzas, un 3,85 en organización y un 3,97 en marketing.

Estos análisis nos permiten evidenciar importantes diferencias en la realización de las metodologías señaladas entre las diferentes asignaturas.

- En primer lugar, se observa el predominio de exámenes escritos como la metodología evaluativa más utilizada en todas las asignaturas. No obstante, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre asignaturas, destacándose la asignatura de contabilidad donde encontramos su mayor uso (4,42 sobre 5) y, su menor uso en la asignatura de organización (3,85 sobre 5).

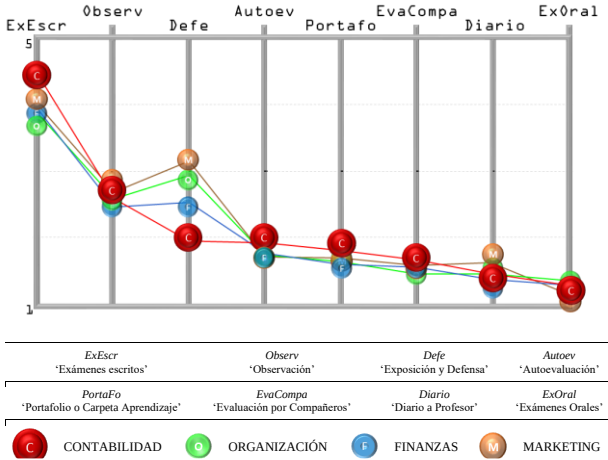
- En un segundo plano, se sitúan la evaluación del docente con la observación, y exposición y defensa de trabajos del alumno como las más utilizadas actualmente. No encontramos diferencias entre asignaturas para la evaluación mediante observación; sin embargo, sí hay diferencias en lo referente a la evaluación a través de la exposición y defensa de trabajos, las cuales tienen mayor cabida en las asignaturas de marketing y organización.

- Con una importancia menor a las anteriores (todas menos de 2 puntos sobre 5), aparecen la autoevaluación, portafolios o carpetas de aprendizaje y la evaluación por compañeros. No encontramos diferencias significativas entre asignaturas, pero su uso está más extendido en contabilidad.

- Por último, las metodologías con menor cabida a día de hoy son la evaluación por el profesor mediante un diario y los exámenes orales. No encontramos diferencias significativas entre asignaturas; no obstante, su aplicación está más desarrollada en marketing donde utilizan la evaluación mediante el diario y en organización donde son más frecuentes los exámenes orales.

A continuación, se muestra un gráfico de coordenadas paralelas donde puede verse toda esta información (ver Figura 3)

Figura 3. Aplicabilidad Metodologías de Evaluación en Diferentes Asignaturas (1 menor aplicación - 5 mayor aplicación)



Utilidad de Diferentes Metodologías Docentes por Asignaturas

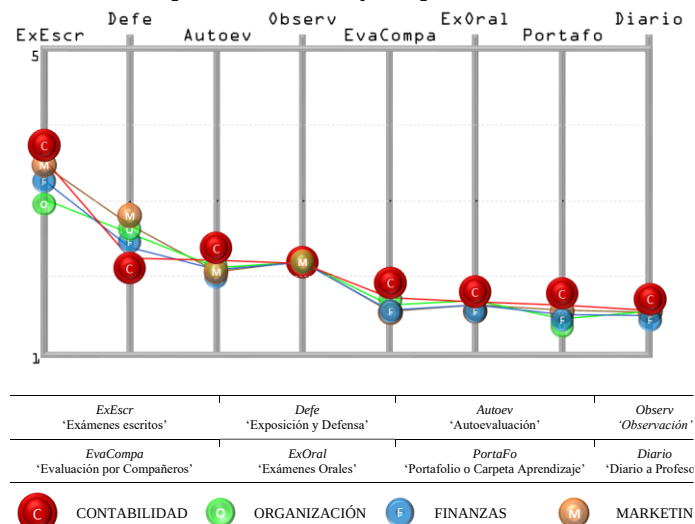
Siguiendo la hoja de ruta del apartado anterior, se replica el análisis, pero en lugar de estudiar la aplicabilidad de las metodologías, se investiga la utilidad con las que son vistas por los estudiantes. Del mismo modo, con estos datos no es posible asumir normalidad, por tanto, la técnica más apropiada sería la prueba de *Kruskal-Wallis* (ver Tabla 2).

Tabla 2. Test de comparación de medianas, utilidad metodologías de evaluación por asignaturas

	Prueba de Kruskal-Wallis							
	ExEscr	ExOral	Observ	Defe	Portafo	Diario	Autoev	EvaCompa
Chi-cuadrado	7,651	,131	,105	6,122	,366	,181	,422	,527
gl	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	,054	,988	,991	,106	,947	,981	,936	,913

En relación a la utilidad con la que son vistas por los alumnos las metodologías de evaluación empleadas por los profesores, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre asignaturas. Sin embargo, no encontramos el mismo orden de importancia que se estableció en la aplicación de las mismas. Los alumnos valoran positivamente (mayor a su aplicación) el uso de la autoevaluación, la evaluación por compañeros y los exámenes orales; y, por otro lado, no le ven utilidad a la evaluación mediante portafolio o carpeta de aprendizaje y tampoco al uso de un diario (ver Figura 4).

Figura 4. Utilidad Metodologías de Evaluación en Diferentes Asignaturas (1 menor aplicación - 5 mayor aplicación)



Aplicabilidad vs Utilidad de Diferentes Metodologías de Evaluación por Asignaturas

El principal objetivo es contrastar si la importancia que reciben los instrumentos de evaluación por parte del profesorado –en términos de aplicabilidad– es similar a como son vistas por el alumnado –en términos de utilidad–. Para este análisis, realizamos un test de comparación de medias no paramétrico *U de Mann-Whitney*

donde contrastamos para cada metodología si existen diferencias entre su aplicabilidad y su utilidad.

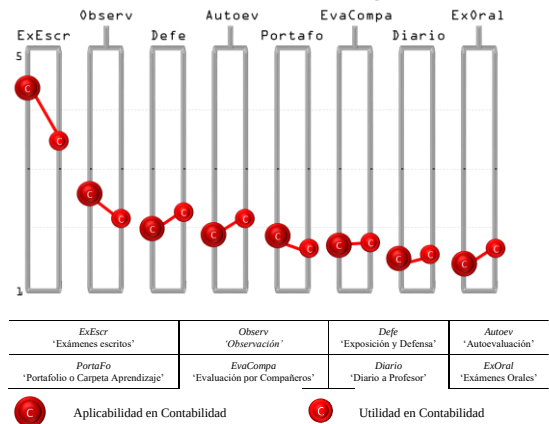
La información es mostrada en la Tabla 3, donde para cada metodología se obtiene un *p-valor* que nos indica si existen diferencias estadísticamente significativas; además, presentamos una columna con la diferencia de medias, donde el primer valor se corresponde con el valor medio de la aplicabilidad y el segundo valor hace referencia a la utilidad. Así, para la primera fila “ExEscr” –exámenes escritos-, obtenemos un 4,42 sobre 5 en aplicabilidad y un 3,57 en utilidad, observando que hay diferencias notables y significativas (*p-valor*= 0,000 < 0,05).

Tabla 3. Test de comparación de medianas, aplicabilidad vs utilidad metodologías de evaluación en contabilidad

Metodologías de Evaluación	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	Sig. asintótica (bilateral)	Dif. de Medias
ExEscr	1769,500	4929,500	-4,970	,000	4,42 – 3,57
ExOral	2659,000	5819,000	-2,210	,027	1,30 – 1,68
Observ	2544,500	5704,500	-2,068	,039	2,59 – 2,19
Defe	2701,000	5861,000	-1,547	,122	1,97 – 2,27
Portafo	2856,000	6016,000	-1,085	,278	1,82 – 1,65
Diario	3002,500	6162,500	-,513	,608	1,48 – 1,58
Autoev	2780,500	5940,500	-1,289	,198	1,94 – 2,24
EvaCompa	3039,500	6199,500	-,347	,729	1,68 – 1,75

Complementamos de nuevo la información de forma gráfica (ver Figura 5) para facilitar su comprensión a través de las coordenadas paralelas.

Figura 5. Aplicabilidad vs Utilidad de las Metodologías de Evaluación en Contabilidad



En la asignatura de contabilidad existe un predominio absoluto a la hora de evaluar, que son los exámenes escritos. Si bien es posible observar como es la única

metodología evaluativa aplicada por encima de la mitad de puntos (todas son cuantificadas en una escala Likert de 1-5), los alumnos consideran que su utilidad es mucho menor, con diferencias significativas. Esto no quiere decir que no la consideren útil, ya que, sigue siendo la única que consideran por encima de la mitad.

Del mismo modo sucede con la evaluación por el profesor mediante observación, la cual consideran que tiene una utilidad inferior a su aplicación, con diferencias significativas.

Esto no se traduce en que quieran cambiar de manera radical la forma de evaluar, las metodologías de mayor aplicación son vistas con una utilidad igual o superior al resto de metodologías. Según estos datos, los alumnos buscan una evaluación de mayor rango, es decir, con distintos criterios, no evaluando únicamente con una prueba escrita y la observación del profesor. Así, los estudiantes entienden que la exposición y defensa de proyectos y trabajos, así como la autoevaluación deberían tener más peso en su evaluación. De igual forma, aunque inferior a las anteriores opinan sobre los exámenes orales, los cuales son vistos de mayor utilidad a su aplicación, con diferencias significativas. El resto de las metodologías obtienen una posición similar, los estudiantes opinan para la evaluación por portafolios, la evaluación entre iguales o por diario, que su aplicación está acorde a su utilidad, que forma una parte muy pequeña de la evaluación.

Competencias Específicas de Desarrollo Personal en Contabilidad

Por último, se contrasta la relación existente entre una serie de competencias específicas en Contabilidad (ver Tabla 4) adquiridas por el estudiante con la utilidad con las que son vistas las metodologías docentes de evaluación empleadas para la impartición de las asignaturas.

Tabla 4. Breve Descripción Competencias Específicas de Desarrollo Personal (A1-A15)

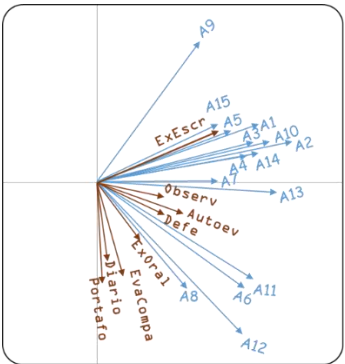
A1	Conocer los sistemas de información contable y el procedimiento de realización de la información económico-financiera externa e interna de las empresas.
A2	Elaborar y desarrollar información financiera y contable tanto externa como interna que permita suministrar información significativa y válida en el proceso de toma de decisiones.
A3	Elaborar información concreta, válida, relevante, objetiva y comparable que permita reflejar la imagen real del estado económico-financiero y el resultado operativo.
A4	Preparar documentación relevante, concreta y oportuna sobre las actividades internas de la empresa para realizar un seguimiento y control total de las operaciones, que permita tomar decisiones correctivas y de mejora.
A5	Utilizar las herramientas precisas para analizar e interpretar la información económico-financiera facilitada por las empresas con el fin de realizar investigaciones de riesgos, valoración de empresas, análisis de productividad, eficiencia, o rentabilidad, entre otros.
A6	Poder auditar una organización, especialmente aquellos temas referentes a los sistemas de control interno, las funciones operativas y las diferentes áreas funcionales.

Tabla 4. Breve Descripción Competencias Específicas de Desarrollo Personal (A1-A15) (continuación)

A7	Entender la significatividad de la información contable y financiera proporcionada por la empresa en su entorno, y evaluar las características de fiabilidad de la información en el contexto de la Responsabilidad Social Corporativa.
A8	Conocer e identificar las obligaciones de la empresa en el marco de la ley contable, y poder diseñar y construir un mecanismo de control para cumplirla.
A9	Reconocer situaciones que puedan suponer un riesgo para la viabilidad de la empresa a través de la información proporcionada, utilizando herramientas adecuadas para identificar los problemas y formular planes de mejora o reestructuración.
A10	Elaborar y desarrollar sistemas de información económico-financiera relacionados con la actividad interna y externa y el entorno operativo de la empresa.
A11	Diseñar, organizar e implementar auditorías internas identificando las debilidades y fortalezas de la empresa y proponer un programa de mejora.
A12	Organizar e implementar un sistema de auditoría y elaborar el plan de trabajo y evaluación de control interno, a fin de obtener evidencia suficiente para la emisión del informe.
A13	Preparar la información contable y financiera, en especial aquella que sea de obligado cumplimiento para las empresas, y adecuarla a los estándares y formatos legalmente establecidos.
A14	Estudiar la situación económico-financiera de las empresas utilizando las herramientas oportunas para diagnosticar su estado, viabilidad y problemas que puedan afectar a su desarrollo.
A15	Implementar estándares y criterios de evaluación correctos a cada operación económica, de manera que la información final recopilada pueda mostrar la verdadera imagen de la empresa.

Se lleva a cabo un análisis multivariante conocido como HJ-biplot que nos permite la superposición de cada una de las ocho metodologías evaluativas estudiadas y las quince competencias específicas de desarrollo personal en un mismo subespacio –en un plano–. De esta forma, se representan tanto las metodologías como las competencias adquiridas por el alumnado como vectores en un mismo sistema de referencia (ver Figura 6).

Figura 6. Representación HJ-biplot-Utilidad de las Metodologías Evaluativas para la consecución de Competencias Específicas en contabilidad



Así, observando los ángulos formados entre ellos (ángulos agudos se corresponden con correlaciones positivas), podemos poner de manifiesto qué metodologías presentan una mayor utilidad para el desarrollo personal de competencias específicas. Para su estudio, mostramos la siguiente representación.

En primer lugar, cabe destacar que las metodologías evaluativas más usuales como los exámenes escritos, la observación del profesor o la defensa de trabajos son las más utilizadas y las consideradas más útiles para la consecución de las competencias. Sin embargo, los exámenes orales, la evaluación entre iguales, mediante un diario o el portafolio se encuentran en desuso.

Más concretamente, es posible observar cómo los exámenes escritos se correlacionan con la mayor parte de las competencias; así, los alumnos consideran útil este tipo de evaluación para desarrollar competencias como la A15, A5, A1, A3, A10, A2, A14 y A4.

Otras metodologías como la evaluación mediante la observación del profesor son consideradas más útiles para el desarrollo personal de A13 y A7.

La autoevaluación y la defensa de trabajo y proyectos está más relacionada con la A11 y la A6.

Por último, los exámenes orales tienen menor cabida en materia de contabilidad, sin embargo, son vistos útiles para aprender las competencias A8 y A12.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Esta investigación muestra el predominio absoluto de los exámenes escritos como la metodología de evaluación más aplicada en cualquier asignatura, situándose en un segundo plano la evaluación mediante observación, la exposición y defensa de trabajos. Sin embargo, los alumnos valoran positivamente el uso de la autoevaluación, la evaluación por compañeros y los exámenes orales; y, por otro lado, no le ven utilidad a la evaluación mediante portafolio o carpeta de aprendizaje y tampoco al uso de un diario.

Los estudiantes consideran que tanto los exámenes escritos como la evaluación del profesor mediante observación tiene una utilidad inferior a su aplicación. Esto no quiere decir que los estudiantes busquen cambiar de manera radical la forma de evaluación, pero ponen de manifiesto la petición de una evaluación de mayor rango, esto es, con distintos criterios, no evaluando únicamente con una prueba escrita y la observación del profesor. Así, los estudiantes entienden que otras metodologías como la exposición y defensa de trabajos, la evaluación por compañeros o la autoevaluación deberían tener un peso mayor en la evaluación.

REFERENCIAS

- Aria, D. (2011). *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Granada.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de: <http://www.crue.org>.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación pendiente. Reflexiones y provocaciones sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.
- Fernández, A. y Fernández, M. (2007). Enfoques de evaluación educativa en la enseñanza universitaria. En M.C. López (ed.), *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*, (pp. 29-46). Editorial Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja. Granada
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson. Recuperado de: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Galindo, M.P. (1986). Una alternativa de representación simultánea: HJ-Biplot. *Qüestió, 10*(1), 13-23. Recuperado de: <http://eudml.org/doc/40045>.
- Inselberg, A. (1992). *The plane R^2 with coordinate parallel*. Computer Science and Applied Mathematics Departments. Tel Aviv, University, Israel.

CAPÍTULO 53

EL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE OBRAS LITERARIAS: LA APLICACIÓN DE UN INTERESANTE MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

POMPEYO GABRIEL ORTEGA LOZANO

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. Fundamentada con referencias

Enmarcado en el Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Granada titulado: “La importancia del enfoque jurídico-práctico en la docencia de Derecho Laboral: “Clinics” o asignaturas de casos prácticos, la necesidad de una buena retórica y el correcto uso de la tecnología en el Derecho”.

Nos proponemos enseñar la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social a través de un método referente de innovación y buena práctica docente: la literatura. Si el Derecho se localiza en todo y la literatura viene a reflejar múltiples facetas de la vida, es evidente que ambos elementos son convergentes de una u otra manera. Así es lo que ocurre con determinadas obras literarias y el Derecho. En efecto, hay literatura sobre el Derecho; pero también hay Derecho sobre la literatura.

Literatura que es definida en la RAE, en su primera acepción, como “arte de la expresión verbal” o, en su segunda y tercera acepción, como el “conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género” o el “conjunto de las obras que versan sobre una determinada materia”. Y “Derecho” que es definido en algunas de las acepciones de la RAE como la “facultad del ser humano para hacer legítimamente lo que conduce a los fines de su vida”; o la “facultad de hacer o exigir todo aquello que la ley o la autoridad establece en nuestro favor, o que el dueño de una cosa nos permite en ella”; o, por último, como las “facultades y obligaciones que derivan del estado de una persona, o de sus relaciones con respecto a otras”.

Por ello, pretendemos explicar esta asignatura a través de un método docente y revolucionario que está teniendo gran repercusión y cabida en nuestro alumnado, habiéndose aceptado este método con gran entusiasmo: a través de un recorrido general de obras literarias de diversas épocas, estilos y temas diferentes, pero enfocadas y trasladadas a la perspectiva del Derecho Laboral.

Podrá comprobarse así, cómo, a partir de la elección de diferentes novelas, puede desarrollarse la docencia de la parte teórica de la asignatura Derecho del Trabajo y de

la Seguridad Social. Novelas de diversas de épocas, estilos y temas diferentes, pero con la tarea de enfocarlas al Derecho Laboral.

Hipótesis de la investigación

Se pretende explicar la materia teórica de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social a través de un escenario docente innovador: las obras literarias.

Intentaremos así llegar al alumnado con una tarea nada fácil de realizar: en las obras literarias a las que nos referiremos más adelante, suele existir un conflicto entre empresario y trabajador, entre las funciones empresariales y el trabajo desarrollado por los propios trabajadores. Se alcanza así historias de injusticias sociales, laborales, desigualdades en la relación de subordinación del trabajador hacia el empresario, en los poderes directivos y de dirección del empresario, de grandes revoluciones en los procesos de producción con consecuencias importantes en los trabajadores (y sus familias), de introducción de tecnología que termina sustituyendo al trabajador y, en definitiva, variadas situaciones de la vida real, relatadas en dichas novelas, que terminan teniendo relación directa con la materia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Todas ellas son situaciones que terminan afectando a la dignidad del trabajador y de la persona; a determinados derechos fundamentales que debemos relacionar con los derechos laborales (por ejemplo, la libertad de expresión, el derecho de huelga, el derecho a la libertad sindical o el derecho de asociación); procesos de despidos en fábricas y empresas; condiciones laborales indignas y que no permiten desarrollar un trabajo decente conforme los principios de la OIT; situaciones de precariedad absoluta que desembocan en huelgas de los trabajadores; imposibilidad de conciliación entre la vida personal y familiar de los trabajadores; protecciones a cargo del erario público que no permiten subsistir dignamente; múltiples accidentes de trabajo que terminan por afectar a toda una familia; incapacidades laborales consecuencia de la actividad insalubre que se viene desarrollando durante varios años en determinadas fábricas; conductas y comportamientos de los trabajadores que rozan la ilegalidad y, en ocasiones, absolutamente ilegales; derechos y obligaciones de trabajadores y empresarios; sindicatos y derechos sindicales; delegados de personal y comités de empresas; negociaciones colectivas; y, en suma, muchas otras cuestiones que vienen desarrollándose en esas obras literarias a las que nos vamos a referir a continuación.

Una forma absolutamente diferente de impartir una asignatura (al menos una parte teórica de la misma), al mismo par que se recomiendan obras literarias con las que se pretende fomentar la cultura de los alumnos.

Un recorrido genérico, pero profundo, que nos da la oportunidad de, mediante el recurso de la literatura, poder impartir una asignatura obligatoria, compleja en contenidos y con densa cantidad de conocimientos.

Y se imparte a un alumnado que suele responder de la mejor manera posible, pues es evidente el compromiso, el conocimiento y la implicación del profesorado que se atreve a desarrollar parte de la asignatura mediante la recomendación de novelas que tienen que ver directamente con el Derecho Laboral.

Objetivos de la investigación: objetivos generales y específicos de la investigación que se propone

Esta investigación se ha realizado partiendo de la premisa objetiva de abordar los siguientes objetivos (metodología típica en las ciencias jurídicas):

- en primer lugar, ofrecer un tratamiento técnico-jurídico del derecho laboral y de las normativas que se encargan de regular las relaciones entre los trabajadores y los empresarios;
- en segundo lugar, aportar un estudio de la teoría y práctica jurídica existente en el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social;
- y, en tercer lugar, el operador jurídico encontrará un análisis actual y detenido sobre la materia que se pretende impartir.

Y aun cuando dichos objetivos se pretenden cumplir mediante la literatura y la lectura de novelas literarias, todo ello viene marcado por la rigurosidad: es por ello que se requiere un constante apoyo y una absoluta responsabilidad de los alumnos, así como un especial interés por las obras literarias recomendadas.

Por tanto, se está ante una interesante manera de explicar y comprender una de las asignaturas más complejas para la doctrina científico-jurídica del Derecho: el Derecho de Trabajo y de la Seguridad Social.

Avance y desarrollo de la asignatura que se realiza a través de un recorrido de obras literarias históricas, siendo sacadas a colación cuando nos interesa explicar la materia concreta a impartir.

Y aun cuando se recomiendan que dichas obras sean leídas antes del comienzo de esa parte de la asignatura que se va a desarrollar, también es cierto que en clase nos referimos detenidamente a las mismas para aquellos alumnos que no han podido realizar dicha lectura (pues también comprendemos la complejidad de, además de tener que estudiar muchas otras asignaturas e idiomas, tengan también que realizar lecturas de novelas para una asignatura de Derecho; es por ello que dichas lecturas las mandamos solo a modo de recomendación pues, reiteramos, en la clase hacemos referencia a las mismas).

Pretendemos igualmente darle un enfoque práctico a la explicación de una materia extremadamente teórica y legislativa con la intención de captar la atención de

los alumnos: por ello, nos referimos también a las posibles soluciones prácticas de aquellas situaciones problemáticas que pueden proyectarse en la novela literaria. Siempre mediante la aplicación del derecho español vigente (lo que puede tener otra solución en la obra recomendada al tratarse de otro derecho nacional).

Todo lo anterior con la finalidad y el objetivo principal de analizar actuaciones de innovación docente que puedan ser desarrolladas con éxito para la explicación de una asignatura plenamente teórica, mediante el desarrollo y uso de una metodología docente basada en la correcta utilización de novelas literarias, demostrando la importancia de figuras jurídicas de difícil comprensión y que, sin embargo, se convierten en situaciones cotidianas del día a día de miles de personas (Guindo y Ortega, 2019, pp.607-618).

MÉTODO

Determinado el objeto, justificación, contenido y status quaestionis de este método de innovación y buenas prácticas docentes para la impartición de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, procede ahora precisar su metodología.

Si bien creemos que el método seguido debe deducirse de la propia investigación desarrollada –obedeciendo a las exigencias del propio objeto investigado (la literatura como método de innovación docente en la enseñanza del Derecho Laboral); pues, en rigor, el objeto a conocer determina el método más adecuado para su conocimiento técnico–, conviene hacer una previa referencia al enfoque metódico utilizado.

Participantes

Para conocer la materia del Derecho Laboral (en su totalidad) se ha contemplado la docencia de la asignatura a través de un método docente innovador y de difícil desarrollo. Este método se pretende ejecutar desde una perspectiva jurídica, normativa y político-jurídica.

Es evidente que el derecho no es solo teoría; no puede desligarse del escenario socioeconómico en el que se interrelaciona. La empresa en la que se desarrolla la prestación de servicios es una realidad sustentada y apoyada en las propias relaciones laborales de los trabajadores. Por tanto, no rehusamos en referenciar, allí donde sea oportuno, aportaciones de otros campos de conocimiento, en concreto, la literatura.

En este sentido, si el Derecho se localiza en todo y la literatura viene a reflejar múltiples facetas de la vida, es evidente que ambos elementos son convergentes de una u otra manera. Así es lo que ocurre con determinadas obras literarias y el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Instrumentos

A través de un recorrido general de obras literarias intentaremos explicar toda la teoría y práctica jurídica relativa a la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Participan en este método de innovación y buenas prácticas docentes una serie de instrumentos que, afortunadamente, se encuentran al alcance de cualquier alumno de la universidad: novelas literarias que pueden adquirir en la propia biblioteca.

Procedimiento

Inciendiando algo más, el desarrollo del presente trabajo de investigación parte de explicar el Derecho del Trabajo, pero a través de obras literarias (obviamente, poniéndonos en el contexto social, económico y laboral de esas concretas lecturas).

Por tanto, las explicaciones constan de un planteamiento y una metodología jurídica basada en el análisis y en el estudio de la normativa, de la doctrina y de la jurisprudencia, habiendo realizado un previo recorrido de la obra literaria recomendada.

Lo anterior, a través de un elenco de novelas, clásicas y modernas, valoradas a través de la teoría doctrinal y jurisprudencial, sin entrar a valorar temática que no sea estrictamente jurídica (salvo que para ello sea necesario).

Además, identificando y describiendo los problemas de interpretación de la ley, con críticas y elogios al ordenamiento existente, y proponiendo la solución más acorde al sistema actual.

Análisis de datos

Es en virtud de lo manifestado que este trabajo de investigación (la docencia desde la perspectiva de la literatura) desarrollará una labor de recopilación y sistematización de datos, de análisis del marco normativo vigente y de críticas y propuestas de reformas de viable realización haciendo uso de las siguientes líneas metodológicas (por cuestiones de espacio, es evidente que alguna de estas metodologías deben ser empleadas directamente en clase, lo que también permite abrir un escenario de debate con el alumnado):

1º) Investigación sistematizada, consistente en la explicación ordenadora de disposiciones jurídicas, doctrinales, judiciales y legislativas.

2º) Investigación *lege lata* o interpretativa, consistente en la interpretación de leyes, sentencias y doctrina científica, planteando el problema interpretativo, presentando alternativas y justificando la solución pertinente.

3º) Investigación *lege ferenda* o reformadora, con crítica de la solución vigente y formulación y defensa de su cambio por otra solución –con objeto de instar a las autoridades competentes–.

Se pretende que este método de innovación docente se convierta en un importante estímulo para el alumnado con la idea de que, al mismo par que leen obras literarias y se forman culturalmente, sepan también desenvolverse y desarrollarse en materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

RESULTADOS

Encontramos un elenco importante de novelas literarias que podríamos traer a colación para la explicación de diferentes figuras jurídicas relacionadas con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Obras tales como las siguientes (resaltar que todas estas obras han sido tratadas por la doctrina laboralista en Luján, Baviera e Hierro, 2017):

- Nonsolomama (Claudia De Lillo, 2008).
- El proceso (Franz Kafka, 1925).
- Germinal (Émile Zola, 1885).
- La montaña mágica (Thomas Mann, 1924).
- Don Quijote de La Mancha (Miguel de Cervantes Saavedra, 1605-1615).
- Los gozos y las sombras (Gonzalo Torrente Ballester, 1957-1962).
- El banquero anarquista (Fernando Pessoa, 1922).
- “Un día de estos” (Los funerales de la Mamá Grande: Gabriel García Márquez, 1962).
- El Jurado número 10 (Reyes Calderón, 2013).
- Oliver Twist (Charles Dickens, 1838).
- Miau (Benito Pérez Galdós, 1888).
- Casa desolada (Charles Dickens, 1853).
- La mano invisible (Isaac Rosa, 2011).
- La colmena (Camilo José Cela, 1951).
- Utopía (Tomás Moro, 1516).
- La verdad sobre el caso Savolta (Eduardo Mendoza, 1975).
- Tigre Juan y el curandero de su honra (Ramón Pérez de Ayala, 1926).
- La Madre (Máximo Gorki, 1906).
- Yo, precario (Javier López Menacho, 2013).
- El niño con el pijama de rayas (John Boyne, 2007).
- Tiritando. Una historia de acoso laboral (Chelo Martín Verdugo, 2008).
- Rebelión en la granja (George Orwell, 1945).
- La metamorfosis (Franz Kafka, 1915).
- Los Buddenbrook (Thomas Mann, 1901).
- La tregua (Mario Benedetti, 1960).
- El emigrante amateur (Robert Louis Stevenson, 1880).
- La tapadera (John Grisham, 1991).

- Las uvas de la ira (John Ernst Steinbeck, 1939).
- El primo Basilio. Episodio doméstico (José María Eça de Queiroz, 1878).
- Criadas y señoras (Kathryn Stockett, 2009).
- Las ratas (Miguel Delibes, 1962).
- El diablo se viste de Prada (Lauren Weisberger, 2003).
- Noche de Reyes (William Shakespeare, 1601).
- La Tribuna (Emilia Pardo Bazán, 1883).
- Los santos inocentes (Miguel Delibes, 1981).
- Matar a un ruiseñor (Harper Lee, 1960).
- La trabajadora (Elvira Navarro, 2014).
- La bodega (Vicenter Blasco Ibáñez, 1905).
- Las intermitencias de la muerte (José Saramago, 2005).
- La conjura de los necios (John Keneddy Toole, 1980).
- Todo esto para qué (Lionel Shriver, 2012).

En definitiva, muchas obras literarias más que pueden destacarse y que tienen proyección y vinculación con la asignatura a impartir: el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

A continuación, refirámonos a una novela en concreto (sirviendo a modo de ejemplo del desarrollo y vinculación que posee con la materia docente a impartir): “Las uvas de la ira” (John Ernst Steinbeck, 1939).

Título original en inglés: “The Grapes of Wrath”. Título traducido al castellano de diversas formas: “Las uvas de la ira”; “Viñas de ira”; “Las viñas de la ira”. Nos encontramos ante una novela escrita por John Steinbeck (1902-1968), que recibió el prestigioso Premio Pulitzer en 1940.

Evidentemente, fue una obra polémica y que resulto muy transgresora para su época. Esta obra transcurre en los años 1930, justo cuando Estados Unidos sufre una gran crisis económica consecuencia del “crac” de 1929. En esta obra se viene a describir el proceso por el que los productores agrícolas de menor entidad terminan siendo expulsados de sus tierras por cambios en las condiciones de explotación. Consecuencia de ello, dichos productores se encuentran obligados a emigrar a California, donde la agricultura requería mano de obra durante la cosecha. En ese ambiente se narra todas las dificultades que la familia de Joad sufre en su éxodo desde Oklahoma hacia California en busca de mejores condiciones de vida y laborales.

El autor de la novela, Steinbeck, exalta los valores de la justicia y la dignidad humana en una Norteamérica que vive una etapa de profunda injusticia económica, social y política. El elemento del conflicto social provoca que exista un replanteamiento aún mayor que el ocurrido durante el final de la primera guerra mundial y el Tratado de Versalles de 1919, respecto a ese intervencionismo público que existió en materia económica y social. Y es que, el mercado de trabajo no podría

resolver los problemas del desajuste económico y los desequilibrios sociales existentes, de forma que la corrección del sistema debería producirse a través de una lógica más intervencionista. Se verifica así la utopía de una sociedad libre ordenada por relaciones de mercado en la que el Estado tan solo tendría un papel residual.

El sistema económico y los mercados de trabajo necesitan ser regulados y corregidos mediante una intervención pública y bien planificada con la que garantizar, precisamente, la supervivencia del sistema, neutralizando aquellas tendencias que pudieran ser más destructivas. Su propuesta suponía un nuevo contrato social basado en la realización de una política de expansión económica y de pleno empleo, junto con un programa de Seguridad Social y asistencia pública. Pero la crisis de la época ya había producido y culminado una verdadera crisis social con alto coste humano. Por tanto, se cuestionaba la legitimidad del sistema democrático, al mismo par que emergían en Europa sistemas totalitarios (Monereo, 2017, pp. 266-267).

Se describe así, en dicha novela, las vidas rotas de personas y familias que están obligadas a emigrar por la imposibilidad de garantizar su subsistencia. Todo ello por un cúmulo de razones concurrentes que les convierte en migrantes forzosos y expulsados por hechos sobrevenidos con las dificultades de cultivar la tierra por su sobreexplotación y consiguiente pérdida de fertilidad, a lo que le acompaña la crisis de sobreproducción agraria tras la época de expansión durante la primera guerra mundial, expulsados por los bancos consecuencia del endeudamiento y los desahucios. Lo anterior acompañado por la mecanización del campo a través del proceso de industrialización de las labores agrarias.

Todo ello desata un proceso de proletarización de los campesinos y el desplazamiento, tanto de agricultores como de trabajadores asalariados agrarios, que tienen que ir como “nómadas” poseyendo solo su fuerza de trabajo en condiciones de absoluta miseria y privación de la dignidad a través de condiciones laborales que son impuestas unilateralmente por los empresarios y sus organizaciones de defensa. El autor de la novela (Steinbeck) describe y contempla una lucha por la justicia social de las personas y de las clases oprimidas por un sistema que ha fallado y ha caído, debiendo ser levantado por los más débiles a costa de su mano de obra (Monereo, 2017, pp.269-270).

En definitiva, migrantes forzosos que terminan recorriendo un largo camino de vivencias trágicas. Pero un camino que es también el camino de su vida, el camino de la condición humana, puesto que en su discurrir terminan transformándose.

Es por ello que podría decirse que la novela tiene una dimensión colectiva como una dimensión individual (al igual que el Derecho del Trabajo). Una familia obligada a abandonar su casa, desahuciados por el banco, en busca de una vida mejor en lugares que suponen que son mejores. Una familia que llega a un lugar desconocido y que, sin

embargo, son rechazados por sus propios habitantes, sin trabajo que realizar y con salarios miserias que no les permite una vida con dignidad.

O como bien indica el propio autor en su novela (Steinbeck), podemos hacernos una idea con la siguiente descripción: “suponte que tú ofreces un empleo y sólo hay un tío que quiera trabajar. Tienes que pagarle lo que pida. Supón que haya cien hombres interesados en el empleo; que tengan hijos y estén hambrientos, ofréceles cinco centavos y se matarán unos a otros por el trabajo”.

Uvas de la ira que permite explicar muchos de los elementos del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Comenzando por las condiciones laborales, los poderes del empresario, la huelga, los sindicatos, los convenios colectivos o el funcionamiento del mercado laboral (entre otras muchas más cuestiones a destacar).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

¿Qué se encarga de regular la rama jurídica del Derecho del Trabajo? No regula todo lo que hoy se considera “trabajo” (como sinónimo de empleo) sino solo el “trabajo asalariado”.

El Derecho del Trabajo es la parte del ordenamiento jurídico que pretende solucionar los conflictos entre unas personas (trabajadores) que desarrollan una actividad de servicios, de contenido económico, dirigida por otras personas (empleadores o empresarios) que utilizan esa actividad (compran esa actividad en sentido económico) para obtener unos resultados (unos beneficios económicos) a cambio de una retribución.

Por tanto, el Derecho Laboral se sitúa en aquellos trabajadores que voluntariamente presten sus servicios retribuidos por cuenta ajena y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona, física o jurídica, denominada empleador o empresario (tal como establece el artículo 1.1 del Estatuto de los Trabajadores).

De esta definición se desprenden las cuatro notas que caracterizan al trabajo asalariado: a) Voluntariedad; b) Ajenidad; c) Dependencia o subordinación; d) Retribución. La voluntariedad, la ajenidad, la dependencia o subordinación y la retribución son notas que plantean con frecuencia problemas de interpretación y aplicación por lo que para su comprensión se requiere también el apoyo de la jurisprudencia.

¿Y de qué se encarga la Seguridad Social? La Seguridad Social aparece frecuentemente como el equivalente a “Protección Social”, dentro de lo que puede considerarse esquema típico de un “Estado social” (perspectiva jurídica) o “Estado del Bienestar” (perspectiva económica y sociológica), frente a los esquemas de los “Estados liberales” anteriores y, en cierto modo, distinto a los de los “Estados socialistas”.

El Estado social desarrolla una política de solidaridad (el Estado interviene en la vida de los ciudadanos) en la más diversas materias (Economía, Fiscalidad, Educación, Vivienda, Salud, etcétera), que extiende las clásicas funciones de todo Estado, y que se apoya en una idea de Solidaridad Social, como instrumento de igualdad o como concepto de Justicia Social.

Dentro de ese conjunto de acciones, la última sería la “Protección Social”, instrumentada a través del reconocimiento de técnicas o “prestaciones sociales” (como instrumento público) otorgadas a los individuos en los casos de necesidad socialmente atendibles.

En definitiva, la Seguridad Social se refiere al bienestar social de los ciudadanos, lo que debe relacionarse con la protección social o cobertura de las necesidades reconocidas socialmente, como la salud, la vejez o las discapacidades. De acuerdo con la OIT (“Administración de la Seguridad Social”, 1991), la Seguridad Social puede definirse de la siguiente manera: “la protección que la sociedad proporciona a sus miembros, mediante una serie de medidas públicas, contra las privaciones económicas y sociales que, de no ser así, ocasionarían la desaparición o una fuerte reducción de los ingresos por causa de enfermedad, maternidad, accidente de trabajo, o enfermedad laboral, desempleo, invalidez, vejez y muerte; también la protección en forma de asistencia médica y de ayuda a las familias con hijos”.

Es todo esto, el Derecho del Trabajo, por un lado, y el Derecho de la Seguridad Social, por otro, lo que pretende desarrollarse y explicarse a través de la literatura como método de innovación y buenas prácticas docentes.

Si bien es cierto que la materia relativa al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social son de los contenidos y de las asignaturas que menos suelen gustar a los alumnos (no por el contenido de la materia en sí, sino por la amplia densidad de la propia asignatura), creemos firmemente que la manera en la que la hemos proyectado su docencia, donde con referencias al contexto social y económica de diversas obras literarias, se puede terminar explicando cantidad de elementos teóricos de la propia asignatura, intentando captar la atención del alumnado consecuencia de una razón lógica que termina siendo firme y fuerte: los propios alumnos pueden observar cómo los problemas reales de personas normales (tanto de épocas anteriores como actuales y, por supuesto, venideras) terminan siendo problemas a los que se les debe de dar una respuesta mediante el derecho y, sobre todo, a través de fundamentos jurídicos.

Al final, el objetivo final, de una manera u otra, se consigue: explicar la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social del Grado en Derecho (y de otros grados afines como Relaciones Laborales, Ciencias del Trabajo, Políticas, Administración y Dirección de empresas, etcétera), pero a través de la literatura (en definitiva, a través de la cultura).

Obviamente, este método de innovación docente requiere de una especial atención por parte del profesor que se encarga de impartir la materia, pues debe ser bastante cuidadoso a la hora de seguir la metodología y el orden recogido en la propia guía docente de la asignatura.

Lo anterior, con el objetivo principal de captar la atención del alumnado, y conseguir trasladarles, desde los primeros años de carrera y formación, que el derecho no es solo una materia teórica, sino muy especialmente práctica: de ahí la cantidad de problemas que se han trasladado a grandes novelas literarias que deben ser destacadas y referenciadas.

Somos conscientes de que los alumnos deben de salir lo más preparados posibles de nuestras aulas. Los profesores de la universidad estamos constantemente formando a profesionales. Es por ello que al alumnado se le debe de exigir, con moderación, hasta el máximo dónde puedan alcanzar.

Creemos que esta manera es correcta para enfocar la docencia de una asignatura bastante compleja y de contenidos muy amplios.

Es un método de innovación y buenas prácticas docentes con el que el alumno adquirirá competencias profesionales en un área y una materia compleja y muy importante por su aplicación práctica en la vida cotidiana de millones de personas: los trabajadores y los empresarios.

Se pretende así enseñar e impartir, con un atisbo de aprendizaje y lectura autónoma, una asignatura que les marcará el resto de sus vidas (puesto que hablamos de un derecho que será aplicado en cuanto sean trabajadores).

Por último, este método de innovación docente es un método de enseñanza y aprendizaje que puede ser destinado a cualquier área del derecho, lo que sería bastante enriquecedor para la formación del jurista.

Método de innovación docente cuya finalidad última es la captación de atención y motivación del alumnado y una mejor formación académica con el objetivo de que sientan e interioricen que lo que están aprendiendo es verdaderamente útil (pues es esto último lo que, en muchas ocasiones, no se consigue transmitir al alumnado, con la consecuencia de que deja de tener interés en la materia que el profesor está impartiendo) (Ortega y Guindo, 2019, pp.673-686).

REFERENCIAS

Guindo, S. y Ortega, P. (2019) El cine como método de innovación docente en la enseñanza del Derecho Laboral. En AA.VV., *Innovación docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas*, (pp. 607-618). Madrid: Dykinson.

Luján, J., Baviera, I., e Hierro, J. (Coords.) (2017) *El Derecho del Trabajo en la literatura*. Murcia: Laborum.

Monereo, J.L. (2017) Las uvas de la ira. En J. Luján, I. Baviera, e J. Hierro, J. (Coords.) *El Derecho del Trabajo en la literatura* (pp. 261-295). Murcia: Laborum.

Ortega, P. y Guindo, S. (2019) Innovación docente y Seguridad Social: teoría y práctica. En AA.VV., *Innovación docente e investigación en Educación y Ciencias Sociales*, (pp. 673-686). Madrid: Dykinson.

CAPÍTULO 54

EL ANÁLISIS DE LA FOTOGRAFÍA SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRABAJO SOCIAL

BLAS JOSÉ MARTÍNEZ GALLARDO* Y HERNANDO CARLOS GÓMEZ PRADA**

**Facultad de Trabajo Social, Universidad de Murcia;*

***Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

INTRODUCCIÓN

La fotografía, y concretamente, la fotografía social, aquella que remarca el papel de la imagen como agente de transformación social, por sus connotaciones específicas relacionadas con la sociedad y el ser humano es una herramienta de innovación docente en Trabajo Social. Dentro de las artes, la fotografía, debido a su capacidad para retratar la sociedad y para datar los distintos cambios sociales“ es un instrumento de evidencia o documento objetivo de realidad que, despojada de la evidencia científica, transforma esa realidad y muchas veces es superada por las relaciones de poder y se convierte en un instrumento de control y vigilancia del cuerpo y del entorno social” (Pastor, Martínez, y Gómez, 2019, p.1106). Los distintos poderes han intentado apropiarse de los discursos sociales, sin embargo, la fotografía ha servido como elemento de lucha por la verdad y como denuncia de problemáticas sociales. Como resalta Sontag “fotografiar es apropiarse de lo fotografiado, significa establecer con el mundo una relación determinada que parece conocimiento, y por lo tanto, poder” (2020, p.14).

La implantación de un enfoque por competencias desde la Educación Universitaria facilita el desarrollo de destrezas y habilidades específicas de los futuros profesionales, adaptados a los nuevos contextos laborales. La intersección entre Arte y Trabajo Social, potencia procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden mejorar la calidad de vida de las personas y de la sociedad en general (Pastor, Martínez, y Gómez, 2019). Los cambios sociales obligan a los trabajadores sociales a dar respuesta a nuevas demandas sociales y el Trabajo Social debe adaptarse a la complejidad de la sociedad y las nuevas exigencias de la ciudadanía (De la Fuente y Martín, 2017). A través de las imágenes fotográficas el alumnado de Grado en Trabajo Social puede llegar a comprender mejor una sociedad en constante cambio que les obliga a mirar de una manera diferente desde su perspectiva profesional, “Es esta sociedad donde lo háptico nos llega a través de la imagen, donde para sentirnos vivos debemos mirar una pantalla, el fotógrafo tiene una importante misión, hacernos ver, obligarnos a mirar, a tomar conciencia de nuestro mundo” (Gómez, 2020, p.188).

Un pilar fundamental del Trabajo Social es la capacidad crítica y de análisis, que el alumnado comienza a desarrollar en el aula universitaria y que más tarde deberá continuar desarrollando de manera autónoma en su práctica profesional, la utilización de la fotografía social en el aula, permite al alumnado aumentar su capacidad crítica, reformular los estereotipos y mejorar su capacidad de análisis. Además, la fotografía social permite “la posibilidad de establecer un punto de encuentro entre los actores comunitarios y sociales e institucionales. El aporte tiene lugar en términos del fortalecimiento de la organización comunitaria, alrededor de la cual se generan procesos participativos” (Echeverry y Herrera, 2005, pp.158-159). A la hora de realizar un diagnóstico comunitario participativo y estudiar la realidad social, “Las fotografías son un modo de apresar una realidad que se considera recalcitrante e inaccesible, de imponerle que se detenga. O bien amplían una realidad que se percibe reducida, vaciada, precedera, remota” (Sontag, 2020, p.159).

La utilización de la fotografía es una herramienta que favorece la transdisciplinariedad y la innovación docente en el aula, facilitando la participación del alumnado “la fotografía se ha transformado en uno de los medios principales para experimentar algo, para dar una apariencia de participación” (Sontag, 2020, p.20). El uso metodológico de la fotografía en las aulas de Trabajo Social permite aumentar la capacidad crítica y de análisis del alumnado. “La imagen debe tocarnos directamente, imponer sobre nosotros su ilusión peculiar, hablarnos con su lenguaje original de manera que seamos afectados por su contenido. Para crear una transferencia del afecto en la realidad, debe haber una contratransferencia definitiva de la imagen” (Baudrillard, 1999, p.180). Llevar esta contratransferencia de la imagen al aula, consigue que la fotografía se convierta en un elemento fundamental en una sociedad en constante evolución y marcada por la imagen.

A su vez, el análisis y la apreciación de la fotografía social facilita una metodología participativa de acercamiento a la realidad social. “La fotografía inevitablemente conlleva una determinada condescendencia a la realidad. De estar “allá fuera”, el mundo pasa a estar “dentro” de las fotografías” (Sontag, 2020, p.85). La fotografía social se transforma en objeto de estudio y crítica (Bonetto, 2016) y “nos ofrecen una relación experta con el mundo y una aceptación promiscua del mundo” (Sontag, 2020, p.86). En la bidireccionalidad de ver y hacer fotografía, se ve y se hace análisis social, “En el fondo la fotografía es subversiva, y no cuando asusta, trastorna o incluso estigmatiza, sino cuando es pensativa (Barthes, 1980, p.81), este es el caso concreto de la fotografía social, la cual se convierte en un elemento transformador dentro del aula, debido a su papel reflexivo.

En un momento social de grandes y convulsos cambios, en una pandemia que ha supuesto la reclusión y la anticipación de los cambios tecnológicos, y donde el alumnado y el profesorado han debido adaptarse a nuevas metodologías docentes, es

importante volver a valorar el uso de la fotografía. Como destaca Sontag “las fotografías procuran pruebas. Algo que sabemos de oídas, pero de lo cual dudamos, parece demostrado cuando nos muestran una fotografía. En una versión de su utilidad, el registro de la cámara incrimina” (2020, p.15).

Además, en la formulación de política social en ámbitos como salud, medio ambiente, cultura, democracia, género, desplazamiento, niñez, juventud, y familia, la fotografía social es una herramienta alternativa que aporta elementos para indagar por las percepciones que la población sujeto tiene de la situación problemática, constituyéndose en un componente creativo que inserto en un proyecto de largo alcance, promueve la participación activa de los actores sociales (Echeverry y Herrera, 2005, p.219).

Los objetivos que orientan la investigación son:

Describir la metodología de la implementación de la fotografía social como herramienta de innovación docente en Trabajo Social.

Analizar los beneficios de la utilización de la fotografía social para la adquisición de competencias en el Título de Grado en Trabajo Social.

MÉTODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de la investigación se utilizarán diferentes fuentes y métodos. La descripción de la metodología de la implementación de la fotografía social y de los beneficios de la utilización de la fotografía social en el aula se realizará a través de una síntesis de experiencias docentes innovadoras vinculadas al Trabajo Social en diversas asignaturas: Trabajo Social con Inmigrantes y Trabajo Social con Comunidades. Como señala Joly (2009) una de las principales funciones del análisis visual es la función pedagógica. El análisis del contenido visual, en este caso fotografías sociales en el aula nos permite reflexionar sobre las distintas problemáticas sociales y ofrecer respuestas a las necesidades sociales y/o problemáticas sociales de modo conjunto en el aula.

En relación con el segundo objetivo de análisis de los beneficios de la utilización de la fotografía social se utiliza el análisis de contenido del Libro Blanco de Trabajo Social las competencias transversales genéricas se alcanzan a través de las artes visuales y concretamente a través de la fotografía. Estas competencias son: resolución de problemas, habilidades en las relaciones interpersonales, capacidad de organización y planificación, trabajo en equipo de carácter interdisciplinar, capacidad de análisis y síntesis, compromiso ético, trabajo en equipo, toma de decisiones, razonamiento crítico, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, adaptación a nuevas situaciones, comunicación oral y escrita en la lengua nativa, capacidad de gestión de la información, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, creatividad, conocimiento de otras culturas y costumbre, conocimiento

de la lengua extranjera, aprendizaje autónomo, liderazgo y sensibilidad hacia temas medioambientales (Vázquez, 2005).

RESULTADOS

En el capítulo se expone la validez de la utilización de la fotografía social en Trabajo Social y se desarrolla la metodología participativa que se implementará en el aula a través de tres etapas: etapa de diseño (selección de tema de interés), etapa de implementación y desarrollo (análisis-discusión de las fotografías y propuestas de actividades por parte del profesorado) y etapa de evaluación (se evalúa la experiencia y se incorporan aspectos de mejora).

Para la aplicación metodológica de la fotografía social como herramienta de innovación docente en el Grado de Trabajo Social se utilizan las siguientes etapas (Pastor, Martínez, y Gómez, 2019):

1. Etapa de diseño. Se selecciona un tema de interés y fotografías relacionadas con la materia objeto de estudio. Es importante contar con los recursos adecuados y que el alumnado previamente haya recabado información de interés sobre la temática elegida. En algunas ocasiones se realiza un trabajo de campo en el territorio y el alumnado realiza las fotografías previamente.

2. Etapa de implementación y desarrollo. Se realizará un análisis y discusión de las fotografías a través del intercambio de ideas y opiniones surgidas entre el alumnado a través de grupos de discusión y se llevarán a cabo propuestas de actividades por parte del profesor/a que se adaptarán según la situación o el grupo establecido. En algunas ocasiones las fotografías irán acompañadas de texto y serán temas que debatir en el aula.

3. Etapa de evaluación. Se realiza una evaluación de la sesión, a través de una evaluación interna del alumnado que señala aspectos a mejorar y grado de satisfacción con la actividad (cuestionarios de evaluación).

Asimismo, se facilita la participación del alumnado mediante una metodología participativa ya que se produce la selección de un tema de interés y la selección de las fotografías. En muchas ocasiones los alumnos/as realizarán las fotografías para posteriormente realizar un análisis y discusión en el aula. A través de la fotografía social se facilita la participación ciudadana ya que el trabajador/a social actúa como dinamizador de los procesos a nivel grupal y comunitario (Pastor, Martínez, y Gómez, 2019; Pastor, 2017).

El uso metodológico innovador de la fotografía social favorece la participación y el aprendizaje centrado en competencias capacitando al trabajador/a social para afrontar los distintos retos de un futuro profesional en constante evolución. En este contexto “las fotografías muestran realidades que ya existen, aunque solo la cámara puede desvelarlas” (Sontag, 2020, p.122). Gracias a la fotografía social, el alumnado

puede descubrir nuevas realidades sociales, acercarse a nuevas problemáticas y viajar a diferentes contextos políticos, sociales y económicos. A la hora de utilizar la fotografía como una herramienta didáctica debemos tener en cuenta su complejidad, como advierte Opitz (2006):

Los aspectos que definen la enseñanza de la fotografía, incorporando el pensamiento complejo, ético, sistémico, singular y dinámico (...) se establecen desde los siguientes ejes conceptuales: El lenguaje fotográfico como acto comunicativo, la orientación fundada en la pertinencia social, la fotografía como proceso y acontecimiento, el acto fotográfico como suceso que conjuga saberes: multidimensionales, complejos y totalizadores, la temática transdisciplinar en las estrategias docentes y el diseño como práctica reflexiva (p. 237).

Entre las experiencias docentes se ha utilizado la fotografía social en las Asignaturas Trabajo Social con Inmigrantes y Trabajo Social con Comunidades en el Grado de Trabajo Social en la Universidad de Murcia. En el caso de la Asignatura Trabajo Social con Comunidades el alumnado realizará un análisis del territorio realizando fotografías en el barrio seleccionado, por ejemplo: recursos existentes, utilización de los espacios públicos, existencia de diversidad cultural. El posterior análisis de las fotografías siguiendo el proceso metodológico participativo facilitarán el estudio del territorio y las prácticas comunitarias. Los docentes debemos “generar marcos que promuevan la autonomía reflexiva y la capacidad estratégica, es decir, promover una didáctica crítica, menos estática, que promueva un constructo y no un dogma, debido a la complejidad misma de la fotografía como objeto de estudio” (Opitz, 2007, p.237).

En la Asignatura Trabajo Social con Inmigrantes el análisis de las fotografías permite comprender las distintas problemáticas sociales y los movimientos migratorios, así como las dificultades que encuentran la población migrante en la sociedad de acogida. Estas prácticas se incorporan en los contenidos de la Asignatura y facilita el aprendizaje del alumnado, aumenta la participación y la adquisición de competencias, el empoderamiento y la creatividad del alumnado. Se propone avanzar en la necesaria empatía del alumnado, una capacidad que a través de la fotografía se puede mejorar, como afirman Dussel y Gutiérrez (2006):

Parece que se hubiera olvidado de que la relación con los otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal, en poder pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida en común (p.288).

En definitiva, con la aplicación metodológica de la fotografía social en el aula se verifica la adquisición de las competencias transversales genéricas siendo un ejemplo de innovación docente.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En el capítulo se analiza la importancia y potencialidades de la utilización de la fotografía social como herramienta de innovación docente en el aula y en particular en el Grado de Trabajo Social, detallando la metodología de implementación en el aula. A través de la utilización de una metodología participativa en el aula se facilita la adquisición de las competencias y habilidades propias del Título de Grado en Trabajo Social. En este caso, el análisis de la imagen favorece la participación del alumnado y favorece la adquisición de competencias. “La fotografía suministra un sistema único de revelaciones: que nos muestra la realidad como no la habíamos visto antes” (Sontag, 2020, p.119). La incorporación de las disciplinas artísticas en general y la fotografía social en particular favorece la adquisición de nuevas herramientas metodológicas por parte del alumnado, lo que favorece la adquisición de competencias transversales y específicas, una mayor creatividad y la intersección entre distintas disciplinas (Pastor, Martínez, y Gómez, 2019).

A través del arte se facilitan procesos de inclusión social, la incorporación de las disciplinas artísticas en asignaturas del Título de Grado en Trabajo Social facilita nuevas herramientas para la intervención social. Como establece De Robertis “El trabajo social no teme el cambio, por el contrario, provoca el cambio y se nutre del cambio. Así en cada nuevo período histórico se producen modificaciones en sus maneras de pensar y de hacer, en su metodología profesional” (2012, p.39).

La fotografía social supone una herramienta de innovación docente “en la medida que constituye una alternativa de construcción teórica y metodológica que genera nuevas formas de comprensión de problemáticas sociales como el desplazamiento forzado, la migración la pobreza y la exclusión social” (Echeverry y Herrera, 2005, p.157). “La fotografía no se limita a reproducir lo real, lo recicla: un procedimiento clave en la sociedad moderna” (Sontag, 2020, p.169).

Entre las competencias transversales genéricas que se pueden adquirir a través de la fotografía se destacan: el trabajo en equipo, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, creatividad, razonamiento crítico, adaptación a nuevas situaciones y conocimiento de otras culturas. La capacidad transformadora de las artes se convierte en un instrumento de intervención socioeducativa y facilita al alumnado herramientas para alcanzar respuestas a las distintas problemáticas sociales, más creativas e inclusivas (Pastor, Martínez, y Gómez, 2019). Además, como afirma Bourdieu (2003):

Dejarse fotografiar, es aceptar que el testimonio de la propia presencia cuenta y que es la contrapartida obligada del homenaje que se ha recibido a través de la invitación; es poner de manifiesto, al mismo tiempo, que se tiene el honor de haber sido invitado a participar y que se participa para rendir ese honor (p. 61).

Existe como podemos comprobar una reflexión social en “el acto fotográfico como constructor de saberes significativos” (Opitz, 2007, p.237) y a través de las prácticas docentes en el aula se convierte la fotografía en una interpretación del mundo desde una perspectiva social. “Completamente opuesta a una estética pura, la estética popular, que se expresa en las fotografías y en los juicios sobre ellas, depende lógicamente de las funciones sociales atribuidas a la práctica fotográfica y del hecho de que siempre se le otorgue una función social” (Bourdieu, 2003, p.142).

Es necesario observar de una manera crítica el acto fotográfico, detenerse y observar la obviedad para cuestionarse y desentrañar los resultados e interrogantes que nos suscitan las fotografías. Dussel y Gutiérrez (2006), aseveran que “en el caso de la discriminación, es necesario poder detenernos sobre esas imágenes y cuestionarnos sobre qué y cómo muestran a “los otros”, y a “nosotros”, qué ideas de la diferencia aportan, a qué emociones apelan y qué acciones están induciendo” (p.286).

En conclusión, la reflexión, la participación del alumnado y la acción son necesarias para entender el hecho fotográfico y que sea útil en la práctica docente. El uso metodológico innovador de la fotografía social favorece la participación y el aprendizaje centrado en competencias capacitando al trabajador/a social para afrontar los distintos retos de un futuro profesional en constante evolución.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (1999). La Photographie ou l'Ecriture de la Lumiere: Litteralite de l'Image. En: *L'Echange Impossible* (The Impossible Exchange), (pp. 175-184). Paris: Galilee.
- Bonetto, M.J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 11, 71-83.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- De la Fuente, Y.M. y Martín Cano, M^a C. (2017). Las nuevas formas de intervención social, Las TIC al servicio de la profesión del Trabajo Social. *Interacción y Perspectiva*, 7(1), 80-90.
- De Robertis, C. (2012). Evoluciones metodológicas del trabajo social en los nuevos contextos. AZARBE. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 1, 39-48. Recuperado de: <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/151121/137361>
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE.

Echeverry P.A. y Herrera A.M. (2005) La fotografía social como herramienta terapéutica para trabajo social. *Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia*, 7, 141-160. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8481/9125>

Gómez, H. (2020). Derecho de Voz (s): Women, photography, violence, and revictimization. In U. Felten, G. Colaizzi, y F. Zurian, *Coding Gender in Romance Cultures* (pp. 181-195). Berlin: Peter Lang.

Joly, M. (2009). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca editora.

Opitz, H.A. (2007). Didáctica Fotográfica. Experiencias y propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 7, 236-239.

Pastor, E. (2017). Mechanisms for participation in the public system of social services in Spain: opportunities for the development of social work with a citizenist approach. *European Journal of Social Work*, 20(3), 441-458.

Pastor, E., Martínez, B., y Gómez, H. (2019). Incorporación de las disciplinas artísticas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas en trabajo social. En E. Sobremonde de Mendicutti y A. Rodríguez (Eds.), *El Trabajo Social en un mundo en transformación ¿distintas realidades o nuevos relatos para la intervención?* (pp. 1099-1126). Valencia: Tirant Lo Blanc.

Sontag, S. (2020). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Penguin Random House.

Vázquez, O. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA). Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf

CAPÍTULO 55

LA INNOVACIÓN DOCENTE POS PANDEMICA: ¿DÓNDE ESTAMOS Y QUÉ RETOS DEBEMOS AFRONTAR?

ANABELL FONDÓN LUDEÑA
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

¿Qué ha supuesto la educación a distancia en el contexto postpandémico en la enseñanza superior?

La educación a distancia requiere una planificación y un diseño didáctico y pedagógico muy concreto.

Durante la pandemia nos hemos visto obligados a trasladar a lo virtual nuestra actividad presencial en la enseñanza superior sin tiempo para que los docentes, los gestores y los estudiantes pudiesen prepararse y en perspectiva. Pero esta experiencia, por instructiva que haya resultado, no ha permitido una alfabetización digital generalizada. Lo que sí ha servido es para desarrollar nuevas formas que permitan hacer circular contenidos sin barreras espaciotemporales y para extender el uso de las plataformas virtuales y las herramientas tecnológicas. Ciertamente podemos hablar de una transformación de la práctica educativa dado que nuestros espacios, hábitos y herramientas cambiaron durante el confinamiento y muchos de ellos se han mantenido. Sin embargo, ¿hasta qué punto podemos hablar de una transformación en los modelos de enseñanza/aprendizaje?

La educación a distancia no tiene por qué asimilarse a la implementación de nuevos modelos de aprendizaje. El b-learning y el m-learning permiten flexibilidad a la hora de aprender, pero no garantizan que se enseñe, ni se aprenda de manera distinta a los métodos tradicionales. Las herramientas no convencionales nos han permitido la implementación de modelos mixtos, híbridos, semipresenciales o multimodales, pero esto no necesariamente ha ido acompañado de una modernización de los contenidos y/o de los métodos. La comunidad docente se enfrentó durante la pandemia al reto de la docencia online y posteriormente, cuando las medidas y restricciones impuestas comenzaron a relajarse, a la docencia híbrida. Durante el periodo de confinamiento se evidenció que las habilidades digitales de los profesionales de la enseñanza eran meramente un apoyo y en la mayoría de los casos se utilizaban de manera deslavazada sin suponer parte fundamental de la estrategia pedagógica. Una posible explicación es la que aportan Truco y Palma (2020) al remontarnos a la tradicional asociación entre el uso de TIC's y la mejora de resultados de aprendizaje incorporando la tecnología a la cotidianeidad.

En ese sentido, la herencia conceptual no es tanto tecnología-procesos de aprendizaje sino tecnología-resultados de aprendizaje. De esta manera y como es lógico la tecnología no puede suponer en sí misma una mejora de la enseñanza ni del aprendizaje, aunque sí un complemento y expansión de la misma. Urge por tanto desmitificar la idea de que el uso generalizado de las plataformas virtuales y aplicaciones específicas para la docencia online suponen en sí mismas una transformación pedagógica y didáctica y retomar el debate sobre las necesidades de implementar un modelo de aprendizaje activo y significativo, para lo cual sin duda las Tics, pueden ser una herramienta de ayuda. En este sentido, el e-learning podría haberse constituido, y más con la generalización de uso durante los periodos de confinamiento de la pandemia y sus modelos híbridos posteriores, en el motor para la innovación y el cambio de los procesos de aprendizaje si se hubiese diseñado con el foco en los procesos constructivistas del conocimiento.

En la línea de Adell y Salas (1999) una de las más interesantes innovaciones que permite la incorporación de ordenadores, plataformas y redes a la docencia es que el modelo de clase expositivo y la mera transmisión de conocimientos deja de tener sentido. Si podemos entender Internet como un infinito contenedor de conocimiento y contenidos (otra cuestión es cómo educamos en su uso) los modelos tradicionales de transmisión del saber deberían dejar paso a modelos donde se enseñe al alumnado a seleccionar y manejar esa ingente red de información y a desarrollar su potencial investigador y analítico para su propia gestión del conocimiento y el desarrollo de competencias críticas. Un enfoque que Salinas (2004) considera incrementa la autonomía del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje pudiendo seleccionar y organizar su currículum formativo: un aprendizaje abierto y flexible al ritmo y necesidad de cada estudiante. Poner el foco en la responsabilidad del alumnado sobre su propio aprendizaje y transformar el rol del docente hacia un papel más de guía redefiniendo los modelos de comunicación y las interacciones. De hecho, hay autores como García-Ruiz y Pérez-Escoda (2020) que llegan a definir como transformación educativa la llegada de internet a las aulas y las posibilidades pedagógicas de su uso pedagógico. Tal como explican Área y Adell (2009) “los sistemas de comunicación e intercambio de información que son posibles a través de lo redes de ordenadores (WWW, chat, e-mail, ftp, videoconferencias, foros, etc.) facilitan que grupos de alumnos y/o profesores constituyan comunidades virtuales de colaboración en determinados temas o campos de estudio.” (p. 396). No son pocos los estudios que argumentan (Barajas y Álvarez, 2013; Castañeda, Esteve, y Adell, 2018; Dumas, Maxwell-Smith, Davis, y Giuliatti, 2017; González, Lleixà, y Espuny, 2016; Yeboah y Ewur, 2014; por citar algunos) como los estudiantes desarrollan sus competencias digitales para favorecer su aprendizaje por lo que debe ser contemplada en las planificaciones académicas.

Sin embargo, lejos de aprovechar estas nuevas posibilidades se han mantenido la estructura tradicional de enseñanza presencial, aunque con el recurso de las aulas virtuales y algunas aplicaciones en ellas incluidas. En parte porque como afirman García-Arieto (2007) el b-learning y el e-learning requiere toda una organización institucional con la que no hemos contado plenamente en la improvisada pandemia y porque a día de hoy, aún con el modelo híbrido el profesorado continúa con carencias formativas y recursos en torno a los modelos de aprendizaje más activos.

Habiendo superado en gran medida las cuestiones técnicas relativas a las infraestructuras, gracias en gran parte al esfuerzo realizado por las instituciones educativas durante los meses de confinamiento, la preocupación actual debería enfocarse a las Metodologías Activas y su aprovechamiento para un verdadero cambio de paradigma educativo.

MÉTODO

En estas páginas, presentamos un estudio de caso realizado durante los meses de noviembre-diciembre de 2020 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos. El objetivo del estudio era conocer la valoración por parte de estudiantes y docentes de la docencia online e híbrida desde que comenzó la pandemia. Nuestro propósito era mostrar una aproximación, tras los esfuerzos realizados, de las limitaciones y consecuencias de esta experiencia, así como de la repercusión (si la hubiese) en la transformación de los modelos de aprendizaje.

Para su realización optamos por una metodología mixta de carácter descriptivo y exploratorio, entendiendo que la información que nos interesaba de los estudiantes estaba vinculada a las herramientas que los docentes habían usado en la virtualidad y la valoración de la labor docente respecto a las clases presenciales. Los diseños mixtos permiten estudios donde “el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). A su vez, “la investigación con metodologías mixtas puede proveer inferencias más sólidas porque los datos son observados desde múltiples perspectivas. Un método puede proveer mayor profundidad, el otro mayor aliento, y juntos confirmarse o complementarse” (Pole, 2009, p. 40).

Desde el enfoque cualitativo diseñamos y pasamos un cuestionario online a través Google Forms (evitando el aula virtual para que no se asociase a la plataforma institucional) y preguntando por los recursos, el tiempo, los materiales y el modelo pedagógico empleado por los docentes.

De carácter descriptivo no se trata de unos resultados representativos pues la muestra es de conveniencia y no probabilística (pero pueden aportarnos una aproximación y un punto de partida para estudios posteriores de mayor alcance.

En total se pasó el cuestionario anónimo y con previo consentimiento para la utilización de los datos para el estudio, a 7 grupos de la Facultad de Ciencias Sociales pertenecientes a los Grados de Relaciones Laborales y Recursos Humanos ($N=91$), un grupo de Criminología ($N=20$), dos grupos de ADE ($N=159$), un grupo de Ciencia Política y Gestión Pública ($N=62$), un grupo de Relaciones Internacionales ($N=40$) y dos Grupos de Turismo ($N= 42$). Una muestra total de 414 personas.

Desde el enfoque cualitativo, para conocer las reflexiones del profesorado optamos por la realización de un focus group en el que participaron 7 docentes que habían impartido docencia en los grupos de grados en los que se pasaron los cuestionarios. Los focus group o grupos focales son para Ibáñez (1979) grupos de discusión con un objetivo específico, focalizados en una temática o en una serie de preguntas muy concretar donde según Aignerren (2009) el tópico nunca se da por agotado y donde el moderador que tiene carácter directivo retorna una y otra vez para captar en profundidad los diferentes puntos de vista de los participantes.

De esta forma, a través de la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos pretendimos ser más específicos a la hora de recoger la información proporcionando una comprensión más completa de nuestro objeto de estudio.

RESULTADOS

Una vez procesada la información resumimos a continuación los elementos más relevantes.

Figura 1. Recursos digitales más utilizados durante las clases virtuales. Curso 2020/21

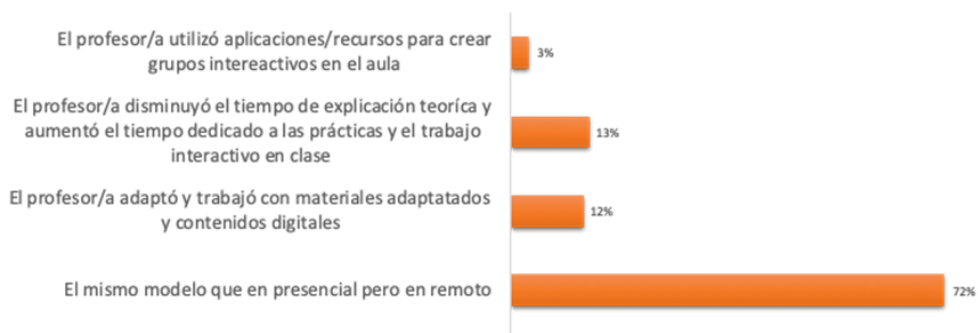


Tal como se muestra en la Figura 1, observamos que los PowerPoint y los chats han sido los recursos de uso generalizado durante las clases online. A menudo se han usado herramientas como los foros temáticos, las encuestas online y los escritorios/pizarras virtuales y Kahoot. En el polo opuesto, encontramos que nunca se han utilizado: tours virtuales, flashcards, cuestionarios de voz, bibblus, stormboards, thingline, mindly, khan academy o neearpod. Los portafolios digitales, los videos interactivos, los wooclap, padlet y doodle se han usado en alguna ocasión, aunque de manera muy ocasional.

Respecto a los tiempos de las clases no hubo respuestas especialmente significativas pues el 84% de los encuestados señalaban que el profesorado cumplía los horarios establecidos y/o negociados con el profesorado y solo un 12% respondió que la duración de las sesiones fuese inferior a un 1,5h.

Más relevante parece sin duda los datos registrados y resumidos en la Figura 2 que se muestra a continuación.

Figura 2. ¿Cómo han sido tus clases online desde que comenzó la pandemia?



Solo un 3% de los encuestado declara que sus docentes emplearon recursos para aumentar la interacción en las aulas y solo un 13% que las explicaciones teóricas disminuyeron a favor del trabajo práctico en clase. Un 12% consideró que los materiales y contenidos fueron adaptados y la gran mayoría (un 72% de respuestas) afirmaban que el modelo pedagógico era similar al presencial con la única diferencia de haberse trasladado al remoto.

Respecto a los resultados extraídos del focus group resumimos en la siguiente tabla los argumentos más generalizados.

Tabla 1. Ideas principales generalizadas y compartidas extraídas del focus group

Entrevistas en profundidad y focus group (7 docentes a los que se les pidió que reflexionasen sobre la experiencia de la docencia en remoto, sus limitaciones y sus consecuencias)	Abrumados por los excesos de “teletrabajo”
	Deseos de volver a la esencialidad y considerar anecdótico el periodo online pandémico
	Limitaciones en el manejo y los recursos online
	Falta de formación en metodologías activas, aunque comienzan a pensar en ellas gracias a la formación recibida

Sin embargo, también son interesantes algunas ideas extraídas que generaron debate entre los componentes del grupo y sobre las que existían diversas posiciones:

El cambio educativo en la enseñanza superior había “llegado para quedarse” porque algunos docentes consideraban que la experiencia de la docencia online ya suponía una transformación educativa. Otra postura a este respecto fue la defendida por quienes consideraban que ciertamente suponía un cambio de herramientas, pero en ningún caso pedagógico.

Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje se registraron también dos posturas: quienes consideraban que sus dinámicas eran muy activas y que sus estudiantes, aún en remoto, trabajaban en grupo y quienes eran consciente de que seguían haciendo lo mismo que en la presencialidad, que en remoto era más complicado y que para nada se veían capacitados para el uso de métodos activos pues esto implicaría rediseñar por completo sus asignaturas y las circunstancias de exceso de trabajo (sobre todo burocrático) no lo permitían aunque intentaban tímidamente introducir algunas mejoras a este respecto.

En lo que a sus procesos propios de digitalización era generalizada la postura de que carecen de formación sobre el uso y aplicación de la gran mayoría de las opciones que tienen disponibles; no obstante, aun compartiendo esta idea encontrábamos algunos informantes que declaraban tener cierto dominio a nivel de usuario de muchos recursos, pero no alcanzaban a encontrarles la utilidad, salvo puntual en el desarrollo de su docencia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De todo lo expuesto anteriormente subyace la idea de que el panorama didáctico-pedagógico post-pandémico no es muy diferente al anterior. Ciertamente, durante los periodos de confinamiento las instituciones, docentes y estudiantes han realizado un esfuerzo ímprobo por desarrollar y aplicar sus estrategias de alfabetización digital para poder continuar con la actividad en los modelos virtuales y/o híbridos. Sin embargo, a pesar de todas herramientas disponibles observamos cómo el uso de aquellas que se asemejan a las acciones de los modelos didácticos pre-covid como es

el uso de aulas virtuales, foros y PowerPoint sigue siendo hegemónico frente a infinitas opciones disponibles que podrían aumentar la participación o el trabajo cooperativo de los estudiantes. Los docentes y estudiantes son ya competentes en el uso de herramientas digitales, pero esto no ha supuesto una transformación de los modelos enseñanza-aprendizaje. Encontramos una tendencia en el profesorado a identificar claramente que sus limitaciones para la reestructuración de sus procesos se deben en gran medida a la sobrecarga de trabajo y a la falta de formación sobre cómo diseñar sus materias a través de metodologías activas ya que reconocen y son conscientes de que el cambio de paradigma educativo tradicional no es coherente que se mantenga en los tiempos presentes. No obstante, esta tendencia convive con la confusión de que parte de los/las docentes participantes en el estudio ya consideran que están innovando en su docencia por emplear Tics en el desarrollo de sus sesiones manteniendo las clases magistrales, métodos de enseñanza y de evaluación propios de un paradigma pasivo. Valorable es la postura por tanto de aquellos docentes que dotan de importancia a las Metodologías Activas y continúan su formación y esfuerzo en ello porque además concuerda con las altas valoraciones de los estuantes que consideran que estos modelos mejoran notablemente sus competencias. Sin embargo, este mismo sector es el que demanda más formación y respaldo institucional a la hora de transformar sus programas e implementar verdadera un enfoque metodológicamente activo.

En líneas generales resumimos a continuación las principales conclusiones de nuestro trabajo:

Se mantienen conclusiones tradicionales entre aprendizaje y metodologías activa y Tics.

Conviven dos tendencias respecto al aprendizaje activo en el profesorado: quienes consideran que es una imperiosa necesidad que se introduzca y quienes prefieren conservar los modelos pasivos tradicionales. Entre los primeros se recoge la generalizada demanda formación metodológica y coordinación institucional a todos los niveles ya que no son pocas las limitaciones que reconocen tener.

Los estudiantes valoran el aprendizaje activo y consideran que mejora notablemente su aprendizaje y resultados académicos.

Respecto a la utilización de recursos y herramientas digitales se recoge realmente una utilización muy básica teniendo en cuenta los recursos disponibles.

De manera generalizada se demanda entre el profesorado formación específicas de cómo estructurar sus materias a través de metodologías activas.

El cambio de perspectiva educativa y la innovación en nuestro sistema universitario para por una transformación de roles que afecta a todos los agentes implicados.

No son nuevas las propuestas de cambios de estos elementos destacadas en centenales de estudios al respecto (Alcoba, 2012; Beard, 2010; Jiménez, 2018; Rubia y Guitert, 2014; Sanz-de Acedo, 2011; por citar algunos) pero las transformaciones sin duda no podremos pretender hablar de verdadera innovación en la enseñanza a menos que superemos las barreras de la enseñanza tradicional pasando de:

Del paradigma pasivo al activo.

Del conocimiento a las competencias.

De la enseñanza centrada en la perspectiva del docente al aprendizaje centrado en los estudiantes.

Del rol transmisor del docente al rol del docente como guía.

Del rol pasivo del alumnado al rol activo responsable de su aprendizaje.

Repensemos por tanto los elementos y actores que se incluyen en la formación superior sin focalizarnos exclusivamente en las tecnológicas porque parece que este camino lo tenemos bastante avanzado, pero como usuarios no como gestores y participes de una verdadera innovación.

REFERENCIAS

Adell, J. y Salas, A. (1999). El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. Comunicación presentada en EDUTEC 99, Universidad de Sevilla.

Aigner M. (2009). *La técnica de recolección de información mediante grupos focales*. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>

Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106.

Área, M. y Adell, J. (2009). El eLearning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La Formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Ediciones Aljibe.

Barajas, F. y Álvarez, C. (2013). Uso de facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 143-156.

Beard, C. (2010). *The Experiential Learning Toolkit: Blending Practice with Concepts*. Londres: Kogan Page.

Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Distancia*, 56, 1-20.

Dumas, T.M., Maxwell-Smith, M., Davis, J.P., y Giulietti, P.A. (2017). Lying or longing for likes? narcissism, peer belonging, loneliness and normative versus deceptive like-seeking on Instagram in emerging adulthood. *Computers in Human Behavior*, 71, 1-10.

García-Aretio, L. (2007). *De la Educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

García-Ruiz, R. y Pérez-Escoda, A (2020). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. *Icono 14*, 18(2), 1-15.

González, J., Lleixá, M., y Espuny, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las Redes Sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17(2).

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Jiménez, H.D. (2018). *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual*. Madrid: Dykinson, S.L.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas: Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanas*, 60, 37-42.

Rubia, B. y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSLC). *Comunicar*, 21(42), 10-14.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1).

Sanz-de Acedo, M.L. (2011). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

Truco, D. y Palma, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: Un informe comparativo de los estudios de Kids online de Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45212-infancia-adolescencia-la-era-digital-un-informe-comparativo-estudios-kids-online>

Yeboah, J. y Ewur, D. (2014). The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157-164.

CAPÍTULO 56

LA MOVILIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DEL GRADO EN DERECHO EN EL MARCO DEL PROGRAMA ERASMUS+ TEACHING

JORGE VIGURI CORDERO

Universitat Jaume I

INTRODUCCIÓN

Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades españolas llevaron a cabo una radical reestructuración de las titulaciones ofertadas con la inequívoca finalidad de armonizarse al resto de universidades europeas mediante un sistema común de créditos de los estudios superiores que, entre otras razones, ha pretendido fomentar la movilidad del estudiantado y profesorado universitario. A pesar de que llevamos una década desde la implantación efectiva de los distintos grados universitarios, este trabajo parte de la escasez de estudios que abordan la Plataforma de Movilidad Docente Erasmus+ (a la que nos referiremos como Erasmus Teaching o Erasmus+) relativo al intercambio de experiencias docentes en el ámbito jurídico para avanzar en la implementación práctica del mismo.

En esta contribución de innovación docente se abordarán aquellos aspectos más relevantes de la experiencia Erasmus+. Un programa, impulsado por la Comisión Europea, que permite al profesorado de otras universidades europeas adscritas al programa viajar a otro Estado miembro con el fin de compartir sus conocimientos y experiencia sobre la asignatura. Como tendremos oportunidad de examinar, esta iniciativa ha transformado el rol del profesorado universitario en cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que tradicionalmente se han impartido en las aulas. Así, identificaremos aquellas barreras más relevantes que afectan directamente a la efectiva internacionalización de los planes de estudio en el grado en derecho con objeto de proporcionar algunas notas relevantes sobre la necesaria potenciación de este programa en un futuro a corto plazo.

METODOLOGÍA

A. La experiencia del Erasmus Teaching en la transformación del profesor universitario

Tras la implementación del programa de Erasmus Teaching, la labor del profesorado universitario en derecho ha sufrido una radical transformación, pasando de un modelo de enseñanza basado eminentemente en la transmisión de conocimientos teóricos hacia una metodología más integradora en la que, a la par de

profundizar en la teoría, fomenta otras técnicas de aprendizaje centradas en una plasmación más práctica de la docencia hacia unos contenidos más próximos con la realidad social.

Indudablemente, esta aproximación hacia un modelo de enseñanza que tiene en plena consideración el contexto político, social y económico actual ha ido acompasado de experiencias docentes como el programa Erasmus+, que fomenta un intercambio sin precedentes de profesorado en las universidades europeas firmantes de este programa. Una iniciativa escasamente implementada en la mayor parte de disciplinas relacionadas con el ámbito jurídico, una de las más rezagadas en la apertura a nuevos modelos de enseñanza en Europa por cuanto, desde la década de los 2000, se ha encontrado supeditado a obstáculos de considerable entidad. Precisamente, así lo reconoce el estudio de Castaño, Benito, Agueda, y Rodríguez (2007), cuando pusieron en evidencia los riesgos considerables de esta apertura en la enseñanza, como la escasa coordinación docente y las trabas en el seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos.

Debemos retrotraernos al 19 de junio de 1999 cuando se firmó la Declaración de Bolonia y el EEES recibió su impulso definitivo –y pese a que ya se había iniciado en 1997 con el Convenio de Lisboa y un año más tarde con la Declaración de la Sorbona. Unos acuerdos en los que se puso de relieve la inequívoca intención de avanzar en la Europa del Conocimiento en virtud de una armonización de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y en el que su calidad pretendía erigirse como piedra angular del aumento de la calidad de vida de los ciudadanos.

En este contexto, y tras más de dos décadas desde el periodo de consolidación previsto en la citada Declaración, lo cierto es que se ha ido produciendo una progresiva transformación de la práctica totalidad de la docencia en ámbito universitario, de forma que los grados universitarios ofertados han ido ajustándose hacia parámetros uniformes en cuanto a su organización y docencia. Este último punto ya no únicamente ha venido exigiendo una docencia más práctica y centrada en las necesidades actuales del alumnado (Herrera y Enrique, 2008), sino que progresivamente ha ido requiriendo de profundos esfuerzos en cuanto al rediseño de las metodologías del profesorado en aras de perfeccionar aquellas competencias relativas al aprendizaje (Colmenero y Pantoja, 2016, Díez et al., 2009).

Cabe apuntar que esta nueva realidad exige actualizar los criterios preferentes del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. Tradicionalmente, han primado las competencias personales, seguidas de las científicas, las metodológicas y las sociales (Pérez, López, y Sospedra, 2013), en detrimento de aquellas relacionadas con la actualización constante e innovación, la experiencia y el uso con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, esta prelación parece haberse revertido, de manera que

estas últimas se sitúan, con carácter general, como elemento principal en la docencia universitaria en el contexto actual, lo que exige un modelo de metodología docente que se adapte de manera eficiente y eficaz a las necesidades específicas del alumnado. Un colectivo que se encuentra inmerso en un mundo cada vez más dinámico, cambiante y globalizado.

En todo este cometido, los programas de movilidad se erigen como piedras angulares a los efectos de garantizar no solo un intercambio efectivo de conocimientos, metodologías y recursos, sino también una facilitación de aquellas técnicas relacionadas con la transmisión de conocimiento (Pineda, Moreno y Belvis, 2008). En este sentido, España se ha situado año tras año en los primeros puestos del ranking de Estados de la Unión Europea en la movilidad de estudiantes universitarios en el marco del programa Erasmus. Ahora bien, resulta cuanto menos sorprendente que nuestro país se sitúe a la cola en cuanto a la movilidad de profesorado se refiere. Un contraste que, a nuestro juicio, estriba en el envejecimiento generalizado de las plantillas del profesorado universitario con una media de 49,3 años, bajando progresivamente desde su cénit en 2016, momento en el que la edad media se situaba en 54 años (Gobierno de España, 2020).

Por fortuna, la contratación de profesorado novel que se está produciendo en los últimos años en las universidades públicas está promoviendo la implementación de programas de intercambio de experiencias docentes. Entre todas estas, el programa Erasmus Teaching ha permitido fomentar la movilidad del profesorado universitario en virtud de unas condiciones que implican un punto de contacto temporal entre profesorados pertenecientes a distintas universidades europeas radicadas en distintos países de la UE suscritas al mismo. Este programa está siendo especialmente útil para el profesorado que, frecuentemente, mantiene un vínculo profesional o personal previo, por lo que suele redundar, en un mayor grado, en el fortalecimiento de esos vínculos año tras año.

Por lo que se refiere al profesorado novel, este programa resulta sumamente pertinente para crear vínculos con otras instituciones académicas, aunque también suele coincidir con aquellas en las que ha llevado a cabo alguna estancia de investigación, tanto durante la realización de la tesis doctoral (etapa predoctoral), como una vez concluida la tesis (fase posdoctoral).

En lo relativo a su funcionamiento, cabe destacar que el período de enseñanza tiene una duración entre un mínimo de 2 o 5 días y un máximo de 2 meses y la actividad docente debe comprender un mínimo de 8 horas semanales de tiempo real de docencia impartida. Consecuentemente, se trata de una iniciativa que pretende dar a conocer el grado de satisfacción en los grados en Derecho y Gestión y Administración Pública, poniendo de relieve las similitudes y diferencias no solo entre dos ordenamientos jurídicos, sino también entre distintos modelos de enseñanza. En este

sentido, y tomando como referencia la especial complejidad y amplitud de los contextos de enseñanza en ámbito universitario (contenidos impartidos, alumnado, variedad de asignaturas, etc.), hemos analizado el grado de implementación efectivo del programa Erasmus Teaching en la asignatura de Derecho Constitucional y Derecho de la Unión Europea a fin de analizar las competencias desarrolladas en los sistemas español e italiano de enseñanza del profesorado y aquellos aspectos que requieren de oportunas mejoras para garantizar la efectividad del citado programa.

A estos efectos, en el presente trabajo pondremos de relieve la experiencia docente de una profesora de la Universidad de Téramo (Italia) en la Universitat Jaume I de Castellón (España) en el marco de la iniciativa Erasmus Teaching. Dicho esto, analizaremos los resultados proporcionados a través de un cuestionario contestado por parte de la mayor parte del alumnado matriculado en las asignaturas propuestas. Este cuestionario, mediante una serie de variables, tales como, diseño/organización de las clases teóricas, idiomas empleados, temas impartidos, prácticas propuestas y grado de satisfacción general, ha permitido extraer una serie de pertinentes conclusiones sobre los criterios de eficacia y efectividad de este programa y los retos de futuro más inmediatos.

Partiendo de las respuestas otorgadas, concluiremos destacando aquellos aspectos de la experiencia Erasmus+ que, indudablemente, agregan un notable valor añadido en la organización de las asignaturas, a pesar de que también haremos referencia a la necesidad de adoptar mayores esfuerzos entre el profesorado del grado en derecho para su inclusión no tanto como modelo de innovación docente, sino como mecanismo ordinario de enseñanza, tal y como llevan implementado en otros grados universitarios desde la implantación de los grados universitario hace más de una década.

La metodología de esta investigación se ha centrado en calcular –a través de una serie de variables– el grado de éxito y satisfacción de la implementación de la experiencia “Erasmus Teaching”. Para tal efecto, mediante un cuestionario diseñado ad hoc y la nota media de los trabajos escritos relacionados con las clases que fueron impartidas por la profesora italiana se han obtenido unos datos relevantes que reflejan las puntuaciones de trabajos académicos tras las clases que se imparten de forma ordinaria. Estos resultados permiten establecer diferencias más o menos pronunciadas en cuanto a la asimilación de conceptos, barrera idiomática o tasa de satisfacción, entre otras variables.

Para la elaboración de la presente investigación, participaron un total de 120 estudiantes universitarios de los cuales, un total de 75 (65.5%) fueron mujeres y 45 (34.5%) fueron hombres. La mayoría eran estudiantes que cursaban un grado en España, de hecho, únicamente 4 personas provenían de otras universidades europeas en el marco del programa Erasmus para estudiantes.

El cuestionario disponía de los siguientes ítems relacionados directa e indirectamente con la metodología docente empleada por la profesora móvil proveniente de la Universidad de Téramo con las siguientes puntuaciones (0= Deficiente. 1= Poco relevante. 2= Relevante. 3= Muy relevante):

- a) Relevancia de la materia impartida.
- b) Metodología docente: explicaciones, complejidad, claridad.
- c) Aplicación de la teoría a contextos jurídico-prácticos relevantes.
- d) Grado de satisfacción general con las clases impartidas.

En este sentido, la asignatura de Derecho de la UE recibió una media de 2,78 donde el aspecto más destacado con un 2,91 fue la relevancia de la materia impartida, mientras que la más baja con un 2,05 se adscribió al grado de satisfacción general con las clases impartidas (principalmente, por las barreras idiomáticas de una parte del alumnado). Por lo que atañe a la asignatura Derecho Constitucional, la media fue sensiblemente menor con una puntuación de 2,41, primando en este caso en primer lugar la aplicación de la teoría a contextos jurídico-prácticos relevantes (2,61) y, en último lugar, la metodología docente (1,92).

Estos datos reflejan una diferencia considerable en la viabilidad y satisfacción de la experiencia Erasmus Teaching en función de la asignatura del grado en derecho en la que nos encontramos, corroborando así la implementación práctica de este programa en asignaturas como Derecho de la UE, Internacional Público o Privado de otras asignaturas con mayores barreras como Derecho Constitucional y decreciendo en otras de aplicación eminentemente nacional como Derecho Procesal, Administrativo o Civil.

En cuanto al empleo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cabe poner de manifiesto que coexiste una correcta adecuación al mundo digital, por lo que no solo del profesorado involucrado en esta actividad, sino también por parte del alumnado. Un éxito que se justifica en una mayor tendencia a que el profesorado tanto joven o de mayor edad adscrito al programa de Erasmus Teaching estén familiarizados con el uso e implementación de TIC en la docencia universitaria. A ello se le adiciona un buen uso de materiales docentes colgados en el Aula Virtual de la Universidad, en concreto, las herramientas de PowerPoint o Google Slides, las cuales apoyan y dan visibilidad a las explicaciones, a la par de otras interesantes aplicaciones como, por ejemplo, traductores simultáneos de textos, documentos legales comunitarios traducidos, etc. Estos permiten al profesorado prepararse mejor las clases y transmitir conocimientos de una forma más directa y cercana.

Sin embargo, ello no ha obstado a que se hayan identificado ciertas anomalías propias de la internacionalización de esta actividad. Como hemos puesto de relieve con anterioridad, algunos alumnos desconocen otros idiomas –y, en concreto, la lengua inglesa comúnmente empleada en este intercambio docente– no son capaces

de seguir la clase ante la barrera idiomática, la cual se extiende incluso a una metodología distinta a la impartida de manera ordinaria en la asignatura. Si bien, en aras de solventar estos déficits estructurales, diseñamos una clase más participativa, en la que se encontraba presente el profesor o profesora responsable de la asignatura y que cada intervalo aproximado de 20 minutos se encargaba de exponer un pequeño resumen en español de aquello impartido en clase. Por si fuera poco, la impartición de la lección se contextualiza de manera constante a través de ejemplos, casos prácticos y situaciones actuales que clarifican y solventan parcialmente estos conflictos anteriormente descritos.

RESULTADOS

Por lo que atañe al grado de satisfacción de la evaluación durante el período breve de tiempo en el cual fue implementada la experiencia de Erasmus Teaching, esta puede considerarse muy positiva, por cuanto no solo han permitido una mejor comprensión intercultural, sino que ha fomentado la creación de nuevos marcos de cooperación entre universidades europeas con programas específicos en la universidad de acogida. Asimismo, este programa ha facultado a establecer mayores contactos entre profesorado de ambas instituciones académicas, fortaleciendo las cuestiones relacionadas con la investigación –recordemos, una disciplina para la cual no está diseñada la adopción del programa Erasmus Teaching–, como la docencia, la cual se mantienen en un plano muy subsidiario ateniendo al número total de horas –cuanto menos, reducidas– de las que dispone el profesorado móvil.

Cabe enfatizar que las respuestas de los profesores objeto de movilidad bajo el citado programa presentan divergencias considerables según la región de origen. Mientras que, en el caso de la disciplina del derecho, existe una práctica convergencia en el intercambio de experiencias entre docentes comunitarios en asignaturas como derecho comunitario, internacional público o privado (96% según el profesorado encuestado), lo cierto es que en función del país objeto de intercambio, estos resultados se extienden a asignaturas como derecho constitucional. Por ejemplo, el intercambio entre España e Italia presenta un alto grado de coherencia en la impartición de las asignaturas de derecho constitucional – Constitución, Sistema de Fuentes y Derechos Fundamentales y Organización Constitucional del Estado– (86% del profesorado encuestado). Ello, en claro contraste con otras asignaturas del grado en derecho donde la coherencia entre ambos países es sustancialmente menor (véase apartado anterior).

Además, pese a que el profesorado participante proveniente de Italia ya tenía una gran experiencia internacional y se encontraba en una etapa avanzada de su carrera académica en el momento de realización de este programa, el profesorado novel en la Universitat Jaume I considera esta experiencia como un gran avance en su carrera

profesional. Precisamente, la falta de experiencia durante los primeros años de docencia permite al Profesor Ayudante Doctor (PAD) adquirir un modelo de enseñanza más integrador, a pesar de que la elevada carga docente no facilita la consecución de los objetivos del programa. Precisamente, las universidades españolas no disponen –generalmente– de un sistema de convalidación de créditos docentes, lastrando la implementación práctica de este programa que debería, a nuestro juicio, llevarse a cabo anualmente.

En cuanto al impacto de la movilidad docente en la institución de origen, el programa Erasmus Teaching ha sido valorado por parte del profesorado como una iniciativa sumamente relevante y de enorme practicidad para fomentar el conocimiento sobre las similitudes y diferencias de otros sistemas europeos más allá del español, así como desarrollar métodos de enseñanza muy interesantes como el “case by case”, esto es, impartir la teoría desde cuestiones eminentemente prácticas (análisis de resoluciones judiciales recientes, comparativa con otros ordenamientos jurídicos, etc.).

Esta modalidad se centra en tres componentes:

El estudio de casos prácticos, en cuya metodología del caso práctico se centra en el pensamiento crítico y las habilidades de desarrollo de estrategias, de manera que el estudiantado es el protagonista y se les pide que resuelvan un problema específico de acuerdo con sus propias competencias más allá del conocimiento teórico.

El pensamiento por diseño, en el cual se fomenta la creatividad y la innovación del estudiantado mediante una serie de ejercicios especialmente diseñados para promover su empatía para la resolución de problemas específicos.

El aprendizaje centrado en situaciones actuales en el que el estudiantado recibe unas herramientas teóricas básicas y las aplican directamente a problemas del mundo real, trabajando en equipo para diseñar la solución más garantista, viable y eficaz.

No menos relevante constituye el hecho de que este programa también tiene un impacto muy considerable en la reputación internacional de la institución universitaria, a lo que se suma otros beneficios indirectos dentro la movilidad docente como el apoyo a la cooperación internacional en investigación con otras instituciones asociadas.

Pese a estas indudables ventajas, también han podido identificarse ciertas barreras hacia el desarrollo de programas de movilidad comunes.

Por un lado, este programa ha fomentado la individualidad, pues no solo las universidades no cuentan con homologación de créditos o reconocimiento oficial de los créditos impartidos, sino que tampoco suelen crearse convenios bilaterales como consecuencia del citado programa.

Por otro lado, la carga docente en la universidad docente (numerosa para el profesorado novel) conlleva a que este programa únicamente comprenda estancias

docentes de menos de 15 días. La docencia en el extranjero supone un trabajo adicional que no está, en modo alguno, integrada en las funciones laborales ordinarias y, por si fuera poco, las clases impartidas en el extranjero suelen desarrollarse sin remuneración alguna.

Finalmente, cabe poner en énfasis la satisfacción general del alumnado en esta experiencia docente. En primer lugar, esta modalidad de innovación docente resulta pionera en el grado en derecho, pues el alumnado ha marcado la casilla “primera vez” en un 84%, lo que les permite adentrarse en otros ordenamientos jurídicos y conocer, de primera mano, si les resulta interesante para desarrollar nuevos proyectos académicos a lo largo de los siguientes cursos académicos. De hecho, el 74% valoraban positivamente esta experiencia para cursar otras asignaturas bajo el programa de Erasmus Students e incluso permitió a un 18% identificar otros programas de prácticas análogos muy relevantes para su desarrollo curricular.

Por tal motivo, consideramos que la experiencia de estudiar en otro Estado miembro se ha convertido de una experiencia muy destacada para los jóvenes graduados, es más, se trata ya de una etapa de formación que abre puertas de entrada al mercado laboral, impulsando positivamente su formación académica y profesional y conectándolos con una realidad social cada vez más europeizada.

Por lo que se refiere a la experiencia del profesorado, como hemos avanzado anteriormente, los profesores suelen pasar menos de dos semanas impartiendo docencia en otro país, a lo que se suma que estos suelen encontrarse en etapas avanzadas de su carrera. Una gran parte de los profesores participantes tiene una vasta experiencia internacional, disponiendo generalmente de un trabajo permanente (profesores titulares o catedráticos de universidad), por lo que esta experiencia no suele generar un impacto considerable en su currículo académico.

Ahora bien, el profesorado novel cada vez está haciendo uso del programa de intercambio Erasmus Teaching, lo que se traduce en un incremento relevante de sus perspectivas profesionales desde un enfoque no tanto centrado en su currículum – pues el mérito resulta generalmente testimonial –, sino en su formación, actualización y práctica de otros idiomas. Es interesante destacar que estos docentes móviles perciben las condiciones en su institución de origen para ir al extranjero menos favorables que aquellos que provienen de otras universitarias europeas, que si disponen de un sistema eficiente para reconocer estas salidas docentes.

Aún con todo, consideramos que la movilidad docente es especialmente valiosa para fomentar la internacionalización de las universidades, incrementar la movilidad del profesorado y alumnado y garantizar unos mejores resultados en las pruebas de evaluación. Estos beneficios transversales de movilidad docente conducen a un reconocimiento más internacional de los estudios, reduciendo su prolongación e

integrándose con aquellas estrategias de aprendizaje más relevantes en el contexto actual en el que nos encontramos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los primeros estudios sobre la implementación del programa Erasmus Teaching en España han facultado un avance considerable en la provisión de una serie de competencias tanto para el profesorado como para el estudiantado en el Grado en Derecho. Tras la movilidad de una profesora italiana en aulas de la Universitat Jaume I durante un periodo de dos semanas, merece ponerse de manifiesto los resultados de este proyecto piloto implementado de manera pionera en el Departamento de Derecho Público de la citada Universidad.

A continuación, extraemos las siguientes conclusiones más destacadas de este estudio:

La implementación del programa Erasmus Teaching puede considerarse muy positiva tanto por parte del estudiantado como por el profesorado. Los alumnos ven incrementadas sus competencias relacionadas con habilidades internacionales y les permite asentar los conocimientos teóricos y habilidades lingüísticas relacionadas con la asignatura. Ahora bien, es indudable que este programa resulta más eficaz y pertinente entre países que comparten características comunes en sus ordenamientos jurídicos –como es el caso de España e Italia–, pues facilita la labor de enseñanza y permite abordar las características comunes y las diferencias más notables.

Indudablemente, la incorporación temporal de profesorado de otras universidades europeas incrementa la implicación del estudiantado en la asignatura impartida. La asistencia a las aulas aumenta, las barreras idiomáticas son menores a las inicialmente previstas y la materia impartida tiene una doble vertiente muy interesante para nuestros efectos, puesto que se aprecia cómo el alumno acomete desde una perspectiva más amplia aquellos conceptos que son explicados en las clases y es capaz de aplicarlos más eficazmente a distintos contextos jurídicos.

Teniendo presente la competencia didáctica, cabe subrayar que el profesorado imparte al principio de cada clase el marco jurídico y conceptual de referencia, de forma que la clase que lleva a cabo el profesorado móvil internacional supone una ampliación de estos contenidos sin obviar su directa trascendencia o aplicación con aquellas particularidades previstas en otro ordenamiento jurídico. Ahora bien, también se ha identificado que este beneficio se aplica especialmente para las clases presenciales, habida cuenta de que las clases telemáticas (que no exigen la presencialidad del alumnado), no fomentan esta modalidad de aprendizaje adicional desde otra perspectiva.

El profesorado de acogida –en este caso, en la Universidad Jaume I– se encuentra limitado por la impartición de unos contenidos previamente delimitados y fijados en

las correspondientes guías docentes. A pesar de que en estas se contemplan y detallan los objetivos, contenidos o los criterios de evaluación de cada una de las asignaturas, no cabe obviar que estas guías han sido aprobadas a finales del curso académico anterior. Esto supone pequeñas trabas a la libertad de los contenidos, pues no permiten incorporar aspectos sumamente destacados que ha impartido el profesorado del programa Erasmus Teaching en exámenes o trabajos dentro de la evaluación práctica de la asignatura.

Por lo que atañe al desarrollo de las clases, lo cierto es que esta incorporación sigue fielmente el orden de los contenidos de la asignatura, la explicación adquiere una mayor claridad que dista de aquella tradicionalmente impartida en el aula – especialmente, en la disciplina del derecho–. Esta se centra en un enfoque comparado de suma relevancia para un estudiantado, cada vez más joven y inmerso en un contexto globalizado. Ahora bien, mientras que la pertinencia de este intercambio docente es especialmente práctica en ciertas asignaturas, en otras el interés es muy escaso, tomando como parámetros los aspectos eminentemente nacionales, la extensión del temario y los rígidos sistemas de evaluación.

Finalmente, para la consecución de los objetivos y beneficios que hemos puesto de manifiesto con anterioridad, el profesorado debe mostrarse dispuesto en todo momento en asistir y cooperar con el alumnado durante el tiempo en el cual imparte las clases el profesorado móvil, ya sea aclarando dudas, haciendo resúmenes cada intervalo aproximado de 20 minutos o traduciendo aquello más relevante para el estudiantado que tienen una dificultad con la lengua inglesa o, más específicamente, con el empleo de tecnicismos en otra lengua y la potencial pérdida de comprensión de los conceptos en su conjunto.

REFERENCIAS

Bracht O., Engel C., Janson K., Over A., Schomburg H., y Teichler, U. (2006), The professional value of Erasmus mobility. Final report presented to the European Commission – DG Education and Culture, cit. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc922_en.htm.

Castañó, E., Benito, Agueda, A., y Rodríguez, R.M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 199-216.

Colmenero, M.J., Pantoja Vallejo, A. (2016). Las competencias docentes del profesorado universitario europeo en función del alumnado Erasmus. *Opción*, 32(7), 480–504.

Díez, M.C., Pacheco, D.I., García, J.N., Martínez, B., Robledo, P., Álvarez, M.L., ... Monjas, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45-56.

Gobierno de España, Ministerio de Universidades (2020). *Estadística de personal de las universidades Curso 2019-2020*, p. 2.

Pérez, C., López, I., y Sospedra, M.J. (2013). La percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de la rama de ciencias sociales y jurídicas de la Universitat de Valencia. Teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3), 259-276.

Pineda, P., Moreno, M.V., y Belvis, E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: Estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de Educación*, 346, 363-399.

CAPÍTULO 57

LA PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO

CARLOS A. BALLESTEROS HERENCIA
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La participación del alumnado en los procesos de evaluación ha despertado un interés creciente tanto en el campo de la investigación académica como de la práctica docente. Podría fomentar una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Quesada, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2008) en tanto incentiva el carácter formativo de la evaluación (Borjas, 2013; Falchikov y Goldfinch, 2000). Se trataría de que el alumno ejerza un papel activo, transformándose en sujeto emisor de una información relevante para la evaluación.

Las formas de intervención de los estudiantes varían desde la evaluación de sus propias producciones (autoevaluación o self-assessment), a la evaluación por compañeros (peer assessment) o la evaluación conjunta con el docente (coevaluación o co-assessment). Además, se ha aplicado a la docencia de modos muy diversos, en paralelo a la diversidad de contextos en que se realiza y de docentes que la ponen en práctica. Los académicos se refieren a esta participación bajo diferentes calificativos, como evaluación participativa (Acedo y Ruiz, 2011; Bretones, 2008; Díaz-Noguera, 1993), evaluación colaborativa (Gómez y Quesada, 2017) o evaluación compartida (Molina, Pascual, y López, 2020; Pérez-Pueyo et al., 2008; Watts y García-Carbonell, 2006).

La evaluación por iguales consistiría en el proceso por el que “los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes” (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012, p.212)

En cambio, la utilización del término “coevaluación” ha resultado problemática, en tanto con él se han descrito diferentes modos de participación del alumno en la evaluación. Así, se ha señalado la existencia de confusión terminológica en su uso (Gómez y Quesada, 2017; López, 2012; Rodríguez, Ibarra, y García, 2013), sirviendo para referirse tanto a la evaluación entre iguales como a la evaluación conjunta entre estudiantes y profesor. Según Rodríguez, Ibarra, y García (2013) la diferencia fundamental entre la evaluación entre iguales y la coevaluación “reside en quiénes evalúan (estudiantes o estudiantes y profesores)” (p.201). De tal forma, en la coevaluación la responsabilidad de evaluar es compartida entre docente y estudiantes (Álvarez, 2008), e incluso, negociada (Gómez y Quesada, 2017). En este sentido, para

Falchikov (1986) este tipo de evaluación requiere que alumnos y profesor discutan y negocien una serie de criterios para realizarla. Estudiantes y docentes concretarían los objetivos del aprendizaje y definirían los criterios o estándares de calificación (Álvarez, 2008).

En el marco de la presente investigación, se empleó el término *coevaluación* para referirse a la implantación de un sistema en el que docente y discentes participaron en un proceso de evaluación continua, que aportó retroalimentación a lo largo del curso con la finalidad primera de mejorar los productos realizados, y segunda, de impulsar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y se reservó la referencia a *evaluación entre iguales* o *por compañeros*, para especificar aquellas actividades en las que los estudiantes se evaluaban y calificaban entre ellos.

En cualquier caso, la participación del estudiante en el proceso por el que se le evalúa sigue siendo poco habitual en la Universidad (González-Velásquez, 2016; Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012; Rodríguez y Hernández, 2014). Se produce una situación en la que los docentes no incluyen estos procesos en sus prácticas de evaluación (Rodríguez y Hernández, 2014), en los que dicen no sentirse competentes (Quesada, Rodríguez, e Ibarra, 2016), una mayoría de estudiantes afirma no haber participado nunca en una evaluación por compañeros (Liu y Carless, 2006) y las propias universidades serían “reacias a la introducción de modalidades como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación” (Rodríguez, Ibarra, y García, 2017, p.205), con lo que se mantendría al estudiante como objeto al que se mide y califica mediante el proceso de evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2007).

No es de extrañar, por tanto, que se haya descrito una “resistencia inicial” por parte de los estudiantes, que, inexpertos en la valoración e influidos por las relaciones personales con los compañeros, se encontrarían con criterios de evaluación que en ocasiones no dominan, por lo que no entenderían la finalidad de su participación en la evaluación (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). Planas et al. (2012) describen la inseguridad de los estudiantes sobre sus capacidades para evaluar a sus compañeros, y cómo, en ocasiones, estos consideran la coevaluación más subjetiva que la realizada por el profesor.

Sin embargo, la percepción general de los estudiantes sobre su participación en los procesos de evaluación es positiva (Bretones, 2008; Gómez y Quesada, 2017; González-Velásquez, 2016). En primer lugar, señalan que les reporta una retroalimentación, que les permite ser conscientes de sus errores en la realización de trabajos y aprender de ellos (Gómez y Quesada, 2017; López-Pastor et al., 2016; Ponce y Marcillo, 2020).

Además, los estudiantes también afirman que estas propuestas mejoran los procesos de aprendizaje, e incrementan el rendimiento y el desarrollo de habilidades interpersonales (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012). Sobre la calidad de su

participación los alumnos aseguran ser responsables y justos al evaluar a sus compañeros (Acedo y Ruiz, 2011). Varios estudios coinciden en que la precisión en la evaluación realizada por los estudiantes puede ser igual o superior a la del docente (Bretones, 2008). Como consecuencia lógica, los alumnos valoran positivamente la calificación otorgada por los compañeros (Prins et al., 2005, cit. en Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012).

Los estudiantes no sólo consiguen de este modo una opinión más realista de sus propias capacidades (Álvarez, 2008), sino que se obtiene una mejora de todo el proceso de aprendizaje (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012; Liu y Carless, 2006; Molina, Pascual, y López, 2020; Prins et al., 2005). Así, los estudiantes logran desarrollar toda una serie de competencias aprendizaje autónomo (De la Peña, 2012; López-Pastor et al., 2016; Ponce y Marcillo, 2020; Planas et al., 2012), el pensamiento crítico (Borjas, 2013; Gómez y Quesada, 2017; López et al., 2016), la toma de decisiones (Acedo y Ruiz, 2011; Bretones, 2008; Gil y Padilla, 2009) o el trabajo en equipo (Bretones, 2008; Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012).

MÉTODO

Se llevó a cabo un proceso de coevaluación mediante experimentación en el aula, en el que se efectuó de modo simultáneo la evaluación por parte del profesor y la evaluación entre iguales, dándose a conocer de modo continuo las calificaciones obtenidas en cada actividad y utilizadas éstas como indicadores para progresar en la realización de tareas. Al acabar el curso, el proceso fue evaluado mediante un cuestionario online por parte de los alumnos participantes.

Se tomó como muestra dos grupos de 3º de Periodismo de la Universidad de Valladolid, de las asignaturas Metodologías de Investigación en Comunicación y Periodismo Especializado del curso 2020-21. El primer grupo ($n=40$) cursó las dos asignaturas en el turno de mañana, mientras que el segundo grupo ($n=33$) sólo cursó la primera en el turno de tarde. En total respondieron el cuestionario 73 de 98 alumnos matriculados (74,5%).

En la asignatura de Metodologías de Investigación en Comunicación sometieron a evaluación por compañeros las tres entregas en que se dosificó un proyecto de investigación en grupo y su exposición final en público. En el caso de Periodismo Especializado se sometieron a evaluación por iguales las entregas de un proyecto de creación en grupo de un medio periodístico especializado y su defensa ante el resto de estudiantes, así como una exposición individual que cada alumno debía realizar una vez durante el curso. Las actividades orales fueron calificadas de modo presencial en el aula, mientras que fueron calificadas online fuera del aula tanto las memorias escritas como los proyectos periodísticos presentados en formato podcast, página web, canal audiovisual, revista, etc.

Durante la primera sesión de cada asignatura se explicó la finalidad, el modo de realizar el proceso de evaluación compartida entre estudiantes y profesor, y su repercusión sobre la calificación final. En el caso de las exposiciones individuales y de las exposiciones grupales de los proyectos, la calificación media otorgada por los compañeros supuso un 50% de la nota y la del profesor otro 50%. En el caso de las memorias escritas de los proyectos, cada alumno evaluó cinco trabajos grupales, por lo que cada trabajo fue calificado por entre 15 y 20 estudiantes, que no formaban parte del propio grupo, elegidos al azar por el sistema. Puntuaron todos los compañeros menos los que exponían (siguiendo a Gessa, 2011). La calificación de los proyectos se obtuvo sumando un 60% de la nota otorgada por el profesor y un 40% de la nota por alumnos.

Para esta tarea se utilizó como sistema de gestión del aprendizaje (Learning Management System) la plataforma digital Campus Virtual de la Universidad de Valladolid, que utiliza Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Todos los alumnos tuvieron disponibles en esta plataforma desde el principio de curso los criterios de calificación, en los que se aplicaba a la práctica que debían realizar, los principios teóricos impartidos en las clases. También se aportaron las pautas de realización de sus proyectos y trabajos de modo tanto oral como escrito. Finalmente, la calificación se llevó a cabo mediante la cumplimentación de una rúbrica digital (instrumento considerado útil por Ponce y Marcillo (2020), que incluía un repertorio de preguntas cerradas, que aportaban una calificación entre 0 y 10, así como la posibilidad de realizar comentarios abiertos.

De este modo, se trató de sistematizar las evaluaciones, al aportar unos criterios de evaluación transparentes (Falchikov y Goldfinch, 2000; Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012; López-Pastor et al., 2016); asignándose al azar a los evaluadores entre iguales (Topping, 2003), conociéndose desde el principio qué peso tendría cada parte en la evaluación final (Sluijsmans, Brand-Gruwel, y van Merriënboer, 2002), y describiéndose el objeto de evaluación, personas que evalúan y métodos de evaluación (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012).

Diseño e instrumento

Para conocer la percepción de los estudiantes sobre este proceso de evaluación compartida, durante la última semana del curso los alumnos realizaron un cuestionario online anónimo mediante Campus Virtual. Las preguntas fueron seleccionadas y adaptadas tomando como base la revisión bibliográfica realizada, en concreto, cuestiones planteadas a los alumnos para conocer su percepción de la evaluación entre iguales en anteriores estudios (Acedo y Ruiz, 2012; De la Peña, 2018; González-Velázquez, 2016; Gómez y Quesada, 2017; Planas et al., 2012). Así, se realizaron un total de 22 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas.

Catorce de estas preguntas sirvieron para elaborar escalas de *Likert* en torno a cuatro ejes didácticos. Todas ellas se respondieron con unas categorías que iban de "Muy en desacuerdo" (1), "En desacuerdo" (2), "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (3), "De acuerdo" (4) y "Muy de acuerdo" (5). Se corroboró la consistencia interna de estas cuatro escalas mediante la *alfa de Cronbach*.

El primer eje, planificación y puesta en práctica, agrupó dos indicadores sobre la claridad con qué se explicó el procedimiento y sobre la adecuación de los instrumentos de evaluación. En segundo lugar, se indagó sobre el desarrollo de la autonomía del aprendizaje con cuatro ítems sobre la responsabilidad con que el alumno evaluó a sus compañeros, la utilidad de la evaluación entre iguales para detectar y aprender de los errores propios y de los demás, así como para preparar mejor el trabajo antes de entregarlo. En tercer lugar, se preguntó sobre las mejoras percibidas por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo referente a su habilidad para realizar tareas, a la mejora del producto final y a la mayor motivación de este sistema respecto al tradicional. Finalmente, se inquirió sobre el propio proceso de coevaluación, en cuanto a si los alumnos estimaban adecuado que los compañeros evaluaran sus tareas, si consideraban tener ellos mismos las capacidades para participar en este proceso y si estimaban justa la calificación final otorgada por sus compañeros.

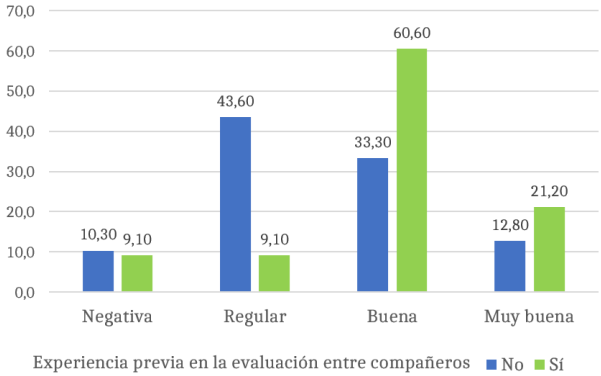
RESULTADOS

El 54,2% de los estudiantes dijo no haber realizado tareas de coevaluación anteriormente en la Universidad. Conviene señalar que gran parte de los integrantes de uno de los grupos que formó parte de la muestra, habían cursado anteriormente otra asignatura con el mismo profesor donde también se utilizó la evaluación entre compañeros. En consecuencia, el 75,8% de los miembros de este grupo indicó haber participado en procesos de coevaluación, mientras que solo el 20% del grupo que no había tenido con anterioridad a este profesor dijo haber coevaluado.

El 63,1% de los estudiantes manifestó una opinión buena o muy buena del proceso de coevaluación llevado a cabo, mientras que el 27,4% tuvo una opinión regular, y un 9,6% dijo tener una opinión negativa. Se detectó una asociación estadísticamente significativa entre haber realizado tareas de evaluación entre iguales en cursos anteriores y la opinión sobre el proceso de coevaluación en el curso actual ($\chi^2(4) = 12,103$, $p < 0,05$). De este modo, el 81,8% de quienes tenían experiencia en la evaluación entre compañeros dijo tener una opinión buena o muy buena, frente al 46,1% de quienes no tenían experiencia en este tipo de evaluación. Quienes no habían evaluado antes a sus compañeros se decantaron mayoritariamente por una opinión regular de esta propuesta evaluadora (43,60%), frente a sólo el 9,1%

de quienes sí habían evaluado a sus iguales en cursos anteriores (Ver datos en Gráfica 1).

Gráfica 1. Opinión sobre la evaluación entre compañeros



Fuente: Elaboración propia.

Un 40,3% de los estudiantes aseguró estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la evaluación entre compañeros se aplicara a otras asignaturas, frente a un 39,2% que se mostró en desacuerdo o muy en desacuerdo, y un 30,6% ni de acuerdo ni en desacuerdo. De nuevo, quienes tenían experiencia previa en este tipo de evaluación, se mostraron más de acuerdo con extenderla a otras asignaturas (48,5%) frente a quienes no tenían experiencia (34,2%).

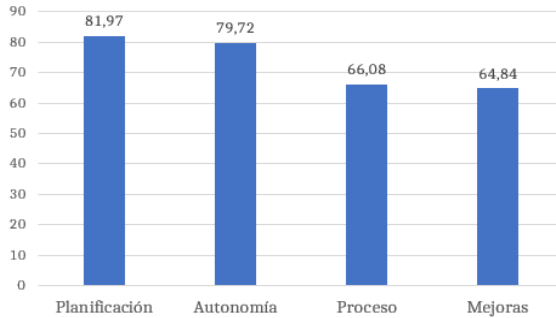
A efectos prácticos, desde la óptica del estudiante, un 58,1% opinó que la calificación de las tareas por parte de los compañeros era mayor que la del profesor, mientras que un 15,1% pensó lo contrario, y un 26% opinaron que las calificaciones eran similares. Curiosamente, los alumnos con experiencia en coevaluar en cursos anteriores, estimaron en menor medida (51,5%) que quienes se estrenaban en este procedimiento de evaluación (64,1%) que las calificaciones de los compañeros fueran superiores.

Los estudiantes mostraron una percepción positiva de los cuatro ejes valorados, resaltando la valoración sobre la planificación y puesta en práctica del proceso de coevaluación, con un 81,97% de acuerdo promedio con los indicadores que lo componían, así como los ítems referentes al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, con una media de acuerdo del 79,72%. Entre las respuestas a las preguntas abiertas un estudiante indicaba que este sistema “te ayuda a mejorar, eleva tu nivel de preparación en todos los sentidos, te enseña lo que tienes que cuidar, lo importante, lo que se valora. Descubres nuevos medios técnicos”.

Los otros dos ejes obtuvieron unos porcentajes de acuerdo netamente inferiores. Así, la percepción sobre el propio proceso reflejó un acuerdo promedio del 66,05%,

mientras que la existencia de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo un acuerdo del 64,84% (Ver datos en Gráfica 2).

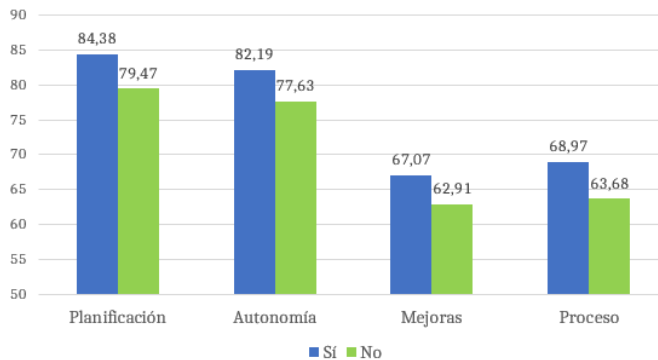
Gráfica 2. Grado de acuerdo con los ejes didácticos



Fuente: Elaboración propia.

Además, los porcentajes de acuerdo fueron unos cinco puntos superiores en cada uno de los cuatro indicadores entre quienes tenían experiencia previa en procesos de evaluación entre iguales, que entre quienes no la tenían. De tal forma, los ejes sobre planificación del proceso de coevaluación y de desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obtuvieron un índice de acuerdo superior entre dos y cuatro puntos al 80% entre los alumnos con experiencia. Igualmente, los alumnos que habían realizado evaluación entre iguales en cursos anteriores mostraron unos promedios de acuerdo cercanos al 70% en los ejes sobre mejoras percibidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver datos en Gráfica 3).

Gráfica 3. Grado de acuerdo en función de la experiencia en procesos de coevaluación



Fuente: Elaboración propia.

Al desagregar estos cuatro ejes en los catorce indicadores que los componían se comprobó que los indicadores mejor valorados fueron precisamente los que formaron los ejes con mayor porcentaje de acuerdo. Así, que se hubiera explicado de modo claro el procedimiento para realizar la evaluación entre iguales obtuvo el segundo mayor índice de acuerdo (84%), mientras que la disposición de instrumentos para participar en una coevaluación eficaz tuvo el cuarto (80%), ambos indicadores del eje “Planificación y puesta en práctica del proceso de coevaluación”.

El resto de indicadores mejor valorados formaron parte del eje “Autonomía del aprendizaje”, comenzando por el más valorado de todo el cuestionario “He sido responsable evaluando a mis compañeros” (86,8%), y siguiendo por el tercero, “He utilizado los criterios de coevaluación para mejorar mis tareas antes de entregarlas” (82,8%); el sexto, “La evaluación entre compañeros me ha permitido detectar y aprender de mis propios errores y también de los errores de los demás” (76,8%), y el séptimo, “La evaluación por iguales me ha hecho preparar mejor mi trabajo” (73%). Un estudiante lo explicaba afirmando que “te mete más presión (en el buen sentido) de cara a hacer un trabajo con la calidad. Te hace reflexionar al ver otros trabajos y cuestionarte si ciertos elementos que tenías en duda están bien planteados”, mientras otro ponía el acento en que “te permite ver los trabajos de los demás compañeros y compararlo con el tuyo, lo que puede servir para mejorar algunos aspectos”. Un tercero desarrollaba esta idea al señalar que “hay muchas veces que no ves los trabajos que hacen los compañeros. De esta forma, no te queda otra que verlos sí o sí, y con ello descubres grandes proyectos”.

Los indicadores menos valorados fueron los referentes a las capacidades propias (11º lugar sobre 14 indicadores, 64,2% de acuerdo) y de los compañeros (14º, 61,2%) para participar en un proceso de coevaluación, la percepción de que las calificaciones de los compañeros les hubieran ayudado a mejorar las tareas propias (13º, 63,6%) y que les pareciera adecuado que los compañeros evaluaran sus propias tareas (12º, 63,6%) (Ver datos en Figura 4). Las resistencias a este proceso se ejemplificaron en opiniones como “Pienso que no tengo los conocimientos o no soy quién para poner una nota u otra al resto de compañeros”, “No tenemos los suficientes conocimientos para evaluar a los demás” o bien “Muchas veces he sentido que no tenía los conocimientos necesarios para corregir a mis compañeros, porque ni yo sabía realmente lo que estaba bien y lo que estaba mal”. Varios alumnos expresaron su preferencia por el reparto tradicional de roles profesor-alumno. Por ejemplo, “considero incómodo que los compañeros revisen mis tareas y que las evalúen puesto que creo que el único que puede hacer eso es el profesor”, o “muchas veces siento que no tienes el criterio adecuado para calificar, ya que los conocimientos de un alumno no son como los de un profesor”.

Gráfica 4. Grado de acuerdo con los indicadores



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación se presenta como una alternativa beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Borjas, 2013; Gómez y Quesada, 2017; Falchikov y Goldfinch, 2000; Pérez-Pueyo et al., 2008), si bien continúa siendo poco utilizada por los docentes universitarios (Bretones, 2008; González-Velásquez, 2016; Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012; Rodríguez y Hernández, 2014). En la presente investigación sólo un 20% de los estudiantes dijeron haberla practicada con anterioridad, lo que viene a confirmar los resultados de estudios anteriores.

Precisamente, la experiencia en procesos de evaluación entre iguales se distinguió como un factor asociado a la percepción de los estudiantes sobre este sistema. Si bien la opinión positiva sobre la evaluación entre compañeros fue mayoritaria en toda la muestra, lo fue todavía más entre quienes afirmaron haberla empleado anteriormente en la Universidad, de modo similar a lo descrito por Ibarra, Rodríguez, y Gómez (2012), lo que apoya la afirmación de Gómez y Quesada (2017) sobre la necesidad de las prácticas innovadoras sean sostenibles y continuas para que reporten unos efectos deseables.

Se ofrecieron cuatro ejes didácticos a la opinión de los alumnos, quienes mostraron, en primer lugar, un mayor acuerdo con que la evaluación entre iguales había sido convenientemente planificada y puesta en práctica, lo que coincide con la necesidad de aplicar estrategias formativas antes de realizar la actividad (Planas et al., 2012) para conseguir una actitud constructiva por parte del alumno. No en vano,

este sistema de evaluación supone un mayor esfuerzo por parte tanto de profesores como de los estudiantes (Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2012).

El segundo eje mejor valorado se refirió a la capacidad de la evaluación por compañeros para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. En primer lugar, los estudiantes aseguran ser responsables evaluando a sus compañeros, en línea con lo referido por Acedo y Ruiz (2011). En segundo, afirman utilizar los criterios de evaluación para mejorar su propio trabajo y aprender de los errores gracias a este sistema, como ya habían indicado anteriores investigaciones (Gómez y Quesada, 2017; López-Pastor et al., 2016; Ponce y Marcillo, 2020). Además, dijeron haber obtenido una calificación justa por parte de sus compañeros.

En cambio, los alumnos mostraron menores índices de acuerdo, aunque siempre superiores al 60%, en cuanto a las mejoras que la evaluación entre iguales produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la idoneidad del propio proceso de evaluación compartida con el profesor. Así, el acuerdo más bajo se produjo al valorar su capacidad propia y la de sus compañeros para evaluarse mutuamente. De modo lógico, mostraron también los niveles más bajos de acuerdo en que les pareciera adecuado que otros estudiantes evaluaran sus tareas, y que las calificaciones de los compañeros les hubieran ayudado a mejorar sus trabajos. Se detectó, por tanto, una resistencia a participar en la evaluación entre iguales, al menos en un cierto número de estudiantes, como también describen Ibarra, Rodríguez, y Gómez (2012), Planas et al. (2012) o Ponce y Marcillo (2020), debido a la baja percepción de las capacidades propias para evaluar trabajos propios de la asignatura.

Conviene resaltar como principal limitación de este trabajo, que los resultados obtenidos describen la situación y percepción de dos grupos concretos que cursaban unos determinados estudios, si bien, coinciden en lo señalado por otros autores para otras áreas de estudio. Por tanto, este sistema de evaluación en el que profesor y alumnos colaboran parece producir una serie de mejoras significativas en la educación universitaria.

En conclusión, los estudiantes percibieron positivamente su participación en los procesos de evaluación mediante el uso de nuevas tecnologías para la gestión del aprendizaje. Sin embargo, se estima necesario tratar de mejorar la percepción que los alumnos tienen de su capacidad para evaluar, mediante una mayor motivación por parte del profesor (Bretones, 2008). Se debe impartir una mejor información y formación “desde el comienzo del proceso de evaluación” (Álvarez, 2008; Ibarra, Rodríguez, y Gómez, 2011) que resalte el carácter formativo de dicha evaluación. Es preciso asegurar la formación previa en aquellos contenidos esenciales de la asignatura que se van a utilizar como criterios de evaluación, para que los alumnos se sientan seguros en su aplicación. Así como reafirmar que la finalidad y mayor utilidad de la evaluación entre iguales no reside en obtener una calificación final, sino en

aprender gracias al propio proceso, ya que implica poner en práctica y reflexionar sobre lo impartido en las clases más teóricas.

En línea con Liu y Carless (2006) se estima necesario generar un clima en el que la retroalimentación por parte de los compañeros se considere algo habitual. Por tanto, la investigación debe profundizar en cuáles son los factores que permiten poner en práctica la evaluación conjunta profesor-alumnos de un modo óptimo y eficaz.

REFERENCIAS

Acedo, M.A. y Ruiz-Cabestre, F.J. (2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: Autoevaluación y evaluación por los compañeros. *Arbor*, 187(Extra 3), 183–188. doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3142

Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(63), 127–140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2863059>

Borjas, M. (2013). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico en escenarios de Educación Secundaria. *Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía*, 420–427.

Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181–202. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:07d3f344-a3f9-4124-b4d1-c2b2d9f8bb27/re34709-pdf.pdf>

De la Peña, A. (2018). Estudio sobre la percepción de la coevaluación de textos escritos profesionales en un entorno virtual en el ámbito universitario. *E-AESLA*, 4, 237–244. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/23.pdf>

Díaz-Noguera, M.D. (1993). Evaluación participativa en la universidad: una aventura formativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 111.121. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/6/art_7.pdf

Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146–166. doi: 10.1080/0260293860110206

Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287. doi: 10.2307/1170785

Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749–764. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf

Gil, J. y Padilla, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educacion XX1*, 12, 43–65. doi: 10.5944/educxx1.1.12.287

Gómez, M.Á. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9–30. doi: 10.15366/riee2017.10.2.001

González, L. y González, M.R. (2016). Evaluación de pares y coevaluación en estudiantes y docentes. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 501. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.466

Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación (Madrid)*, 344, 229–230.

Ibarra, M.S., Rodríguez, G., y Gómez, M.Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educacion*, 359, 206–213. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092

Liu, N.F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. doi: 10.1080/13562510600680582

López-Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117. doi: 10.25115/psye.v4i1.485

López-Pastor, V.M., Pérez-Pueyo, Á., Barba, J.J., y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37–50. doi: 10.12800/ccd.v11i31.641

Molina, M., Pascual, C., y López, V.M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204–215. doi: 10.17163/alt.v15n2.2020.05

Pérez-Pueyo, Á., Tabernero, B., López, V., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., ... Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. *Revista de Educación*, 347, 435–451. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347-20.html>

Planas, A., Arbat, G., Feliu, L., Fraguell, R.M., Montoro, L., Pujol, J., Roura, N., ... Zamora, L. (2012). Experiencia interdisciplinar de coevaluación: La percepción de los estudiantes en la Universidad de Girona. Percepciones sobre la coevaluación. *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Recuperado de: <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/413>

Ponce, E. y Marcillo, E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 246–260. doi: 10.23857/dc.v6i3.1216

Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M.S. (2016). What are we missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 48–59. doi: 10.1080/14703297.2014.930353

Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 13–31.

Sluijsmans, D.M.A., Brand-Gruwel, S., y Van Merriënboer, J.J.G. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443–454. doi: 10.1080/0260293022000009311

Watts, F. y García-Carbonell, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Universidad Politécnica de Valencia.

CAPÍTULO 58

LA ADAPTACIÓN DE LA CLASE INVERSA Y DE LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN SU PROPIO APRENDIZAJE A LA DOCENCIA ONLINE APOYADA POR EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES

SIHAM ZEBDA
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

El estado de la cuestión

En marzo de 2020 se decretó en España el Estado de Alarma tras la expansión de la pandemia de la COVID-19. La universidad española estuvo obligada a hacer una revisión de su modelo de docencia y adaptarse a la realidad cambiante, generando mecanismos y soluciones que se centran en mantener los estándares de la calidad de la docencia (CRUE, 2020, p.18). La Universidad de Cádiz (UCA en adelante) se vio obligada igualmente, a enfrentarse a esta nueva situación de suspensión de las clases presenciales e implantar la docencia virtual. La UCA y su estructura docente se vieron enfrentadas a un nuevo desafío docente al que no estaban preparadas, justo a mediados de curso.

La UCA se tuvo que adaptar a la evolución de la pandemia, y a lo largo del curso 2020/2021 adopta una serie de planes de contingencia programando las clases según la evolución de la COVID. Cambió el formato de docencia en varias ocasiones (clases semipresenciales- virtuales- semipresenciales). El profesorado se vio obligado a adaptar sus clases a estos cambios, sin afectar la calidad de la enseñanza. Hay que subrayar que en curso 2020/2021 la UCA mejoró destacablemente los servicios digitales que dan soporte a la docencia virtual. Nuestra Universidad siempre apostaba por la digitalización, el uso de las tecnologías y de las TICs. Pero antes de la pandemia solo eran herramientas para apoyar a la docencia y favorecer el aprendizaje, sin embargo, con la pandemia se convirtieron en el único soporte para la enseñanza con la ausencia del aula física.

Como la docencia se organizaba en función de la evolución de la pandemia, se ofreció a los másteres tomar la decisión de escoger las clases presenciales (debido al reducido número del alumnado matriculado), las semipresenciales o las virtuales. El Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos decidió continuar con la docencia online, debido al carácter diverso del mismo y la participación del alumnado de distintas partes de España y distintos países.

El Máster se centra en educar en la cultura de la paz como conjunto de valores basados en el respeto a la vida, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación (Bouhajin, 2018).

Cada vez se necesitan a personas concienciadas, reflexivas y críticas, asumiendo su responsabilidad en mejorar el futuro de la humanidad y participar en la construcción de la paz y que no sean simples espectadores que creen en todo lo que les presentan los medios de comunicación (Bouhajin, 2018). Este es el punto de partida del Máster enfocado en preparar a futuros profesionales concienciados como “agentes de la cultura de la paz”.

En esta misma línea, en el marco del Máster se imparte la asignatura obligatoria de 2,5 créditos Derechos Humanos y Traducción entre culturas: la Interculturalidad en Acción. El objetivo de esta materia es, por un lado, tratar temas relacionados con la inmigración, religión, cohesión social, mestizaje, modelos de integración-inclusión, entre otros y por otro lado, romper con los prejuicios, estereotipos y bulos sobre las personas inmigrantes y sobre la inmigración.

La asignatura es un reflejo de la multiculturalidad y la diversidad ya que cuenta con la participación de alumnado de todas partes del mundo, Europa, África, Asia y América. Además de diversas especialidades (Sociología, Políticas, Historia, Antropología, Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología, Trabajo Social, Magisterio Comunicación, Filología, Derecho, Relaciones Internacionales, etc.). A pesar de la pandemia, el curso 2020/2021 contaba con alumnado extranjero de Marruecos, Colombia y Argentina.

Como docentes de esta asignatura y motivados por estas características, planteamos explotar el potencial del alumnado y su bagaje cultural y formativo y ofrecerles las herramientas para el auto-aprendizaje basado en la crítica.

Después de valorar varias metodologías, escogemos por la “clase inversa” como metodología principal en el proyecto implantado. La clase inversa es “la instrucción directa en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo donde el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y participa creativamente en la materia” (Arias y Orcos, 2018).

En este modelo, el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el docente ejerce de guía para potenciar y facilitar la adquisición y práctica de conocimientos. De esta manera fomentar la participación activa de los estudiantes y un cambio en el paradigma del profesor (Gallegos, 2017). Este tipo de aprendizaje pretende fomentar la autonomía del alumnado que conlleva al desarrollo de la competencia de aprender a aprender como elemento fundamental para el aprendizaje también a lo largo de la vida profesional (Cerea, 2019).

La metodología va acompañada de otros métodos como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo, la gamificación, entre otros. Como esta metodología

se llevó a cabo en dos ediciones del Máster de forma presencial y el resultado fue muy satisfactorio. En el curso 2020/2021 con la docencia online queríamos asumir el reto de experimentar la eficacia de esta metodología, a pesar de la ausencia de la presencialidad en el aula física, por nuestra convicción de la necesidad de alejarse de la clase magistral y tradicional en la que el profesor es el único transmisor de la información, y la necesidad de explotar el potencial del alumnado y educarle en el pensamiento crítico para formarle como agente de cambio en la sociedad y no ser simple espectador que se moldea y cree todo lo que se le transmite sin la capacidad de hacer un análisis autónomo y crítico.

El proyecto implantado y sus objetivos

El proyecto “Metodología crítica, clase inversa e implicación del alumnado en materias relacionadas con la inmigración, la interculturalidad y la inclusión social” es aprobado por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Cádiz. Es la unidad que se encarga de impulsar iniciativas de la mejora de la calidad docente. Una de sus actuaciones es la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente. Tiene como objetivo desarrollar experiencias de innovación docente para mejorar la enseñanza-aprendizaje y poner en marcha, evaluar y transferir el uso de metodologías y recursos digitales innovadores.

Nuestro proyecto solicitado para la convocatoria antes mencionada estuvo motivado por nuestra principal preocupación como docentes de conseguir transmitir los contenidos de la asignatura conservando la calidad de la enseñanza y captar la atención del alumnado para evitar su desconexión y el aburrimiento en una realidad virtual. Por ello, teníamos la convicción de que esto se puede conseguir implicando al alumnado en su propio aprendizaje por medio de la comprensión, la reflexión, el debate y el análisis crítico, dotándole de las herramientas necesarias para utilizar su bagaje cultural y sus diferencias culturales para encontrar soluciones a problemas relacionados con las materias de la asignatura como es la inclusión de los inmigrantes.

El objetivo principal del proyecto es, por un lado, permitir a los estudiantes indagar y analizar desde el pensamiento crítico y contribuir en su propio aprendizaje. Por otro lado, permitirles conocer, diseñar, planificar e implementar en la práctica, estrategias que potencien el desarrollo de la convivencia y de la ciudadanía, prepararles, así como profesionales críticos, partiendo de sus propias premisas, en la que el profesor que hace solo de guía y de facilitador y para que el alumno no sea un simple espectador donde el profesor es el que domina el aula. De esta manera se aleja de la clase tradicional y se centra en la participación activa y continua del alumno.

METODOLOGÍA

La metodología y las técnicas empeladas

En este proyecto se han utilizado varias metodologías, aunque la principal fue la clase inversa como mencionamos anteriormente que se basa principalmente sobre la responsabilidad de los alumnos en su propio aprendizaje, siendo ellos los protagonistas y el docente hace de dinamizador, de facilitador o de guía.

Utilizamos igualmente, la metodología crítica que consiste en el análisis crítico por parte del alumnado de las temáticas planteadas como la inmigración, la interculturalidad, la religión, los modelos de integración, etc.

Como técnica, utilizamos el aprendizaje basado en problemas, es un método que se parte de un problema a partir del cual los alumnos construyen su propio conocimiento, después de identificar sus necesidades de aprendizaje. Permite al alumnado trabajar sobre múltiples competencias y destrezas, tales como, la capacidad de expresión oral, del análisis crítico, la responsabilidad en cuanto al propio aprendizaje, el trabajo colaborativo, entre otros (Cepillo, 2010).

Otra técnica que utilizamos fue la gamificación que consiste en el aprendizaje a través del juego. “Este método cambia totalmente los roles entre profesor y estudiante, trasciende la idea del aprendizaje solo por escucha y empieza a pensar acerca de un aprendizaje interactivo, practico, donde existen verdaderos procesos de intercambio de información y de construcción del conocimiento” (Vélez, 2016).

El trabajo en equipo fue también un método que empleamos. Es una competencia multidimensional que se basa sobre el desarrollo de diversas habilidades como fijar objetivos grupales, la capacidad de integración, la planificación y coordinación de tareas, la comunicación interpersonal, la empatía (Steven y Campio, 1994, p. 512), la potenciación del conocimiento grupal, la resolución de conflictos, la responsabilidad y compromiso, la toma de decisiones, la gestión del tiempo, el reconocimiento de roles, el reconocimiento de liderazgo y respeto al equipo (Torrelles, 2011).

Actividades programadas

Para conseguir los objetivos planteados y emplear los métodos propuestos diseñamos cuatro actividades que detallaremos a continuación.

Como primera actividad empezamos con una charla sobre "Otra mirada hacia la migración en Andalucía" a cargo de la Organización Internacional para las Migraciones que se proyectó vía Google Meet. Empleó actividades interactivas para romper con los estereotipos que hay sobre las migraciones internacionales en general y en Andalucía en particular. Se abrió un debate, donde el alumnado cuestionó de forma crítica varios aspectos sobre las migraciones. Con esta actividad se pretende aplicar la metodología crítica y así conseguir el objetivo de implicar al alumnado en su

propio aprendizaje y dotarle de las herramientas necesarias para profundizar en las temáticas de la materia de una forma crítica.

Como segunda actividad, realizamos una sesión de lluvia de ideas a través de Google Meet sobre los conceptos; inmigración, estereotipos, prejuicios, interculturalidad, multiculturalidad, etc. Esta actividad permitió al alumnado participar de manera activa en el debate sobre las definiciones de los conceptos, de una forma consensuada. En esta actividad se ha utilizado el método de la clase inversa porque el alumnado es el que consensuó las definiciones de los conceptos utilizando su experiencia y su bagaje cultural y nosotros hacemos de facilitadores y de guías para el debate, corrigiendo y reforzando los conceptos y las ideas.

Como tercera actividad, se crearon cinco grupos de trabajo de 4 a 5 alumnos de formación multidisciplinar y multicultural. Esta elección fue pretendida para generar inquietudes, reflexiones y debate entre alumnos a base de esa multidisciplinariedad y así aprovechar la experiencia cultural y académica de cada uno de ellos a la hora de realizar el trabajo. Cada grupo se encargó de realizar un trabajo sobre dos áreas de integración de los inmigrantes, escogidas por el profesorado, del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración de 2011-2014. Hay dos tipos de áreas específicas y transversales. Las primeras son sobre empleo y promoción económica, educación, salud, servicios sociales e inclusión, movilidad y desarrollo y las segundas sobre igualdad de trato y lucha contra la discriminación; infancia, juventud y familia; género; participación y educación cívica.

Los grupos de trabajo se reunieron a través de las salas de Google Meet creadas para cada uno de ellos para así poder trabajar en equipos reducidos. Una vez preparadas las propuestas sobre la integración de los inmigrantes según las áreas asignadas a cada grupo, se expuso el trabajo de cada equipo en la sala principal donde los demás alumnos hacían sus comentarios y sus críticas y propuestas de mejora, consensuando entre todo un modelo ideal para la integración de las personas inmigrantes. Esta actividad fue determinante para los métodos y los objetivos planteados. En primer lugar, el aprendizaje basado en problemas; los alumnos se partían de un problema que es la definición del área que les correspondía y las propuestas que deberían realizar para la misma y así construyeron su propio conocimiento. En segundo lugar, la clase inversa, el alumno fue protagonista de la clase y de su propio aprendizaje y el docente fue un guía y facilitador, tanto durante la elaboración de la propuesta pasando por las salas para resolver las dudas, como durante la exposición. En tercer lugar, aplicamos el método de trabajo en equipo para potenciar la resolución de conflictos, la planificación y el control de tiempo, la toma de decisiones, el aprendizaje colectivo, entre otros.

Para completar esta actividad, el profesorado expuso las principales áreas de los modelos de integración de España, Francia y Alemania y los alumnos hicieron una crítica partiendo del modelo ideal que elaboraron.

La cuarta actividad fue basada en un juego a través de la plataforma Kahoot que consistió en hacer el examen de nacionalidad que realizan los inmigrantes como requisito para solicitar la nacionalidad española. El objetivo de esta actividad fue el aprendizaje a través de la gamificación de todo lo relacionado con la nacionalidad española y sus dificultades.

La última actividad fue la realización de una reflexión crítica individual sobre la materia, el proyecto implantado, la metodología y cualquier aspecto que los alumnos consideran relevante de destacar. Esta actividad tuvo por objetivo la evaluación del proyecto y de la metodología utilizada y al mismo tiempo, la evaluación de su propio aprendizaje.

Las TIC como herramientas para el desarrollo del proyecto

La utilización de las TIC fue nuestro aliado para llevar a cabo este proyecto en el formato exclusivamente virtual. Las TIC “son instrumentos o recursos que facilitan la conexión para los aprendizajes donde el estudiante desarrolla sus habilidades y diversidad de formas para su aprendizaje” (Arraiga, Walter, Judith, y Montenegro, 2021).

Entre las TIC que utilizamos destacamos; el Google Meet que se convirtió en el aula virtual durante la pandemia y es ideal para los cursos y para la docencia ya que permite la participación del alumnado tanto de manera oral como escrita (Zebda, 2021). Esta plataforma ofrece varias herramientas que sirven para el buen desarrollo de la docencia entre ellas, el aula virtual, “compartir pantalla”, el uso del chat para respuestas escritas, el uso de la opción “levantar la mano” para organizar el debate y para la votación y las salas de grupos de trabajo.

Otro de los recursos que utilizamos fue el Kahoot. Es un software orientado a la creación de test para resolver preguntas online utilizando cualquier dispositivo electrónico (Plump y LaRosa, 2017). Es una herramienta gratuita que genera un ambiente proactivo y que invita a la participación de los estudiantes en un ambiente gamificado (Moreno et al., 2018).

Esta herramienta se adecua a los objetivos del proyecto implantado porque permite tanto el aprendizaje de forma lúdica, como el debate cuando se responden las preguntas. También permite explicar el contenido de la materia.

El Campus Virtual de la UCA fue otro instrumento utilizado. Es del software libre Moodle que es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados. Durante la pandemia la

plataforma ha integrado nuevos recursos como el Google Meet y así se permite crear y programar las reuniones dentro del campus Virtual, lo que facilita la labor del docente. Se utilizó también la herramienta “Encuesta” integrada en el Campus Virtual que permite crear una encuesta personalizada para obtener la opinión de los alumnos. La ventaja de esta opción es que las respuestas pueden ser anónimas lo que garantiza la honestidad de las mismas.

La evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto se realizó a través de dos encuestas al principio y al final del curso a través de “Encuesta” del Campus Virtual para comparar las expectativas previas al desarrollo del proyecto con los propios resultados obtenidos con el fin de identificar la correlación entre expectativas y resultados, además con sus respectivas desviaciones.

Las dos preguntas al principio fueron: a) la valoración del grado de dificultad que cree que va a tener en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente, y b) Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura cree que van a favorecer la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura.

Las dos preguntas de la encuesta final fueron: a) valoración del grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente. y b) los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura.

La evaluación del proyecto se hizo también a través de la tarea de Reflexión Crítica que se pidió al alumnado. Esta tarea sirvió para evaluar los aspectos positivos y las cuestiones a mejorar del proyecto, su alcance, la metodología, la dinámica, etc.

RESULTADOS

La encuesta al principio del proyecto demostró que el 46% de los alumnos pensaron que iban a tener una dificultad media en la comprensión de los contenidos de la asignatura, el 34% contestaron que iban a tener poca dificultad y el 19% bastante dificultad. Con estas respuestas se demuestra que las expectativas de los alumnos se alinean más a tener una dificultad media en la comprensión de los contenidos. Se justifican estas respuestas por acostumbrarse a recibir clases magistrales que se alejan de metodologías innovadoras.

En cuanto a la utilidad del proyecto el 38% consideraba que iba a ser muy útil, el 50%, bastante útil, el 11% utilidad media. Ninguno contestó a nada útil o poco útil.

Creemos que estas respuestas están motivadas por la necesidad que tienen los alumnos para cambiar la metodología de la enseñanza.

Tabla 1. Opinión de los alumnos al inicio del proyecto

Número de alumnos que han contestado: 26				
<i>La valoración del grado de dificultad que cree que va a tener en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente</i>				
Ninguna dificultad	Poca dificultad	Dificultad media	Bastante dificultad	Mucha dificultad
0	9	12	5	0
<i>Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura cree que van a favorecer la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura</i>				
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Muy de acuerdo	Completamente de acuerdo
0	0	3	13	10

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Opinión de los alumnos en la etapa final del proyecto

<i>Valoración del grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente</i>				
Ninguna dificultad	Poca dificultad	Dificultad media	Bastante dificultad	Mucha dificultad
13	10	3	0	0
<i>Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura.</i>				
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Muy de acuerdo	Completamente de acuerdo
0	0	0	11	15

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la respuesta realizada al final del proyecto demuestran que el 50% de los alumnos no tuvieron ninguna dificultad para comprender los contenidos de la materia. El 38 % tuvieron poca dificultad en la comprensión y el 12% tuvieron dificultad media. Ninguno tuvo bastante ni mucha dificultad en la comprensión. Estos resultados se alejan claramente de las expectativas de los alumnos.

En cuanto a la utilidad del proyecto, el 58% contestó que estuvo completamente de acuerdo con su implantación, mientras que el 42% contestó que estuvo muy de acuerdo con su utilización. Ninguno ha contestado a las demás variaciones. Estos resultados se alinean con la hipótesis que teníamos y era que el alumnado está a favor de implantar una enseñanza innovadora y no limitarse a la docencia magistral y tradicional.

Con la reflexión crítica se valoró el proyecto por parte del alumnado que evaluó positivamente su implantación. A nivel metodológico el alumnado le resultó muy interesante la exploración de conceptos previos y el juego de roles en cuanto al desarrollo de planes de integración para inmigrantes, esto obligó a los estudiantes a ponerse en el rol de legisladores. La relación de la teoría y la práctica se ve enriquecida por este tipo de dinámicas. Según los participantes, la implantación del proyecto logró el objetivo de romper las burbujas imaginarias en las que vive cada uno de ellos, sus contenidos y metodologías resultaron dinámicos y dialogantes, llevando a una reflexión académica sobre la interculturalidad en acción aplicada a los derechos humanos.

La metodología impartida fue valorada positivamente porque brindó la oportunidad de generar espacios de debate en donde el aprendizaje colectivo favoreció a la comprensión de la temática y el desarrollo de contenidos más específicos que posibilitan la configuración de nuevas ideas, redefinir conceptos que les hacen confrontarse con otras visiones de la realidad y lograr de esta manera adquirir herramientas de acción que incidan en el cambio y la comprensión del fenómeno de la interculturalidad en la construcción de sociedad.

la dinámica del curso, con actividades interactivas ayudaron a mantener la atención del alumnado en todo momento debido a que en las clases de manera telemática es más común desconcentrarse.

El trabajo en grupo fue igualmente bien valorado porque permitió a los alumnos crear un ambiente cercano y dialogante. La actividad grupal les permitió enfrentarse a varios retos como la gestión del tiempo, la planificación de la tarea, la resolución de conflictos interpersonales, la toma de decisiones, aprender a usar otras herramientas digitales, entre otros.

La actividad más valorada fue el juego de Kahoot ya que permitió al alumnado aprender de una manera lúdica permitiendo la participación de todos, alejándose del modelo tradicional basado en una simple escucha y fomentando el aprendizaje de una manera innovadora.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La experiencia del proyecto y su adaptación a la docencia online fue muy satisfactoria, en primer lugar, porque se ha conseguido los objetivos del proyecto implicando al alumno en su propio aprendizaje aprovechando su bagaje cultural y formativo. En segundo lugar, por conseguir el objetivo de mantener la calidad de la docencia enseñando de una manera entretenida, atractiva y muy motivadora para todo el alumnado. En tercer lugar, por conseguir captar la atención del alumnado en todo momento y no provocar el aburrimiento y por la muy positiva valoración del alumnado. La conclusión de este proyecto se resume en nuestro punto de vista en la

reflexión que realizó una de las alumnas del Máster en la reflexión crítica que se le pidió:

“No encuentro mejor manera de hacer una caracterización descriptiva y crítica de la metodología pedagógica de la asignatura, más que haciéndolo en dos palabras: “aire fresco”. En términos generales, en la dinámica del Máster veníamos acostumbrados a la impartición de clases magistrales, donde el profesor transmite los contenidos rígidos de la asignatura a través de una presentación o Power Point con los conceptos que, a su entender, resultan más trascendentales según su propia adaptación selectiva a los temas del currículo. Pues bien, esta asignatura importó un verdadero quiebre de paradigma en ese sentido, invitándonos al debate reflexivo de manera permanente, en el que se evidenció un verdadero feedback en el binomio educador-educando. Tener la posibilidad de aprehender –hache intermedia- los conceptos troncales de la asignatura desde el intercambio intelectual honesto y desprovisto de estigmas pedagógicos de otros tiempos y no sólo con Usted -en tanto profesora a cargo de la asignatura- sino también con los propios compañeros, ha sido sumamente enriquecedor. Considero que ahí está el verdadero aprendizaje, en aquella pedagogía que nos invita a pensar por nosotros mismos, a expresarnos libremente, dejando de lado el temor a la “equivocación” –¿no se trata de eso justamente en los procesos de aprendizaje? Se aprende cometiendo errores a la par que nadie es portador de la verdad absoluta-, el miedo a hablar en público, a la mirada ajena, a ser juzgados por el/los otro/s. En resumen, la pedagogía utilizada en la asignatura me pareció novedosa –respecto a lo que estábamos acostumbrados- y absolutamente enriquecedora.”

REFERENCIAS

Arias, N. y Orcos, L. (2018). Creatividad, clase inversa y gamificación. En C. López- García y J. Manso, (Eds.), *Transforming education for a changing world* (pp. 325-334). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Arraiga, D., Walter. B.G., Judith K., y Montenegro. L. (2021). Las TIC y su apoyo en la educación universitaria en tiempo de pandemia: una fundamentación factó -teórica. *Conrado*, 17(78), 201-206. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100201&lng=es&tlng=es.

Bouhajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 93-111. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300093&lng=es&tlng=es

Cepillo, M.A. (2010). Aprendizaje basado en problemas (ABP). En M.P. Sánchez, (coord.) *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 31-36). Madrid: Narcea.

Cerea, N. (2019). *La clase inversa en entornos de aprendizaje universitario: estudio de caso de la asignatura Periodismo y redes sociales*. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje,

Innovación y Competitividad (CINAIC 2019). Madrid, ESPAÑA. Octubre. doi: 10.26754/CINAIC.2019.0151

CRUE. (2020). *La universidad frente a la pandemia*. Recuperado de: <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>

Gallegos, D. (2017). Implementación de la clase invertida como propuesta metodológica en el aprendizaje de la Ley de Distribución de Planck. *INNOVA Research Journal*, 6, 112-119.

Moreno, A., Ureña, J., Luna, M., de la Cruz, J., Roldán, T., Castro, T., ... Alcaide, A. (2018). El uso de los sistemas de respuesta interactiva como herramienta para favorecer el aprendizaje proactivo en ingeniería. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 5, 91-96. Recuperado de: <https://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/ripa-doc/article/view/10977/10119>

Plump, C. y LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for elearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2379298116689783>

Steven, M.J. y Campion. M.A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: implications for human resource management. *Journal of Management*, 20(2), 503-530.

Torrelles, C. (2011). *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.

Vélez, I.M. (2016). *La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios*. *Rastros Rostros*, 33, 27-38.

Zebda, S. (2021). Una experiencia de enseñanza interactiva virtual de materias relacionadas con la inmigración, la interculturalidad y la inclusión social en los tiempos del Covid. En C.M. López, (Coord.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo* (pp. 282-288). Dykinson.

CAPÍTULO 59

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

MARÍA VÁZQUEZ FARIÑAS
Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han venido sucediendo multitud de cambios e innovaciones que han afectado enormemente al sistema educativo en general, y al universitario en particular, a los que hay que añadir la pandemia provocada por el Covid-19. Aunque aún es pronto para conocer el impacto que esta pandemia puede provocar a medio y largo plazo en la enseñanza universitaria, sí que podemos afirmar que en el corto plazo ha modificado por completo la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las universidades han tenido que reaccionar y los docentes han debido adaptarse a esta nueva situación rápidamente y con los recursos disponibles, empleando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como principal herramienta para impartir sus clases e interactuar con sus alumnos.

Son muchos los estudios que se han publicado en los últimos meses narrando las metodologías utilizadas por docentes y universidades en todo el mundo para hacer frente a la situación sobrevenida por la pandemia, como los de Affouneh, Salha, y Khlaif (2020), Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar, Martín-Gómez, y San Nicolás-Santos, (2021), Crawford et al. (2020), Cueva y Terrones (2020), Daniel (2020), Djajadikerta et al. (2021), Murphy (2020) y Tejedor, Cervi, Tusa, y Parola (2020), entre otros. La respuesta mayoritaria ha sido adaptar la docencia a un modelo basado en la virtualidad o semipresencialidad.

En este sentido, cabe señalar que la educación a distancia en línea ha pasado de ser una opción alternativa a las clases tradicionales, que otorgaba gran flexibilidad a los alumnos, a convertirse en una obligación; es lo que algunos autores han dado en llamar la enseñanza a distancia de emergencia (Bozkurt y Sharma, 2020). Esto ha provocado que el uso del aprendizaje a distancia o en línea se haya vuelto crucial en todo el mundo, obligando a los docentes y a los estudiantes a adaptarse rápidamente a nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (Aguilera-Hermida et al., 2021).

Para ello, han resultado fundamentales las tecnologías y los dispositivos digitales. Sin embargo, uno de los grandes inconvenientes que hemos encontrado a día de hoy al trabajar con herramientas y recursos tecnológicos es la llamada brecha digital, pues hay que tener en cuenta que no todos los alumnos gozan de las mismas condiciones

ni cuentan con el mismo acceso a las TIC, lo que ha supuesto un gran problema para muchos estudiantes en esta pandemia, pero también para muchos docentes, debido no solo a la diferencia de recursos, sino también a la dispar formación y a las capacidades y habilidades tecnológicas de cada uno de ellos.

En la Universidad de Jaén, a diferencia de otros años, el inicio del curso 2020-2021 se vio alterado por la situación sociosanitaria provocada por el Covid-19. En un contexto de gran incertidumbre, el curso comenzó con un sistema mixto, también llamado “híbrido”, que se mantuvo durante todo el primer cuatrimestre. El cambio fundamental radicó en la alternancia semanal de clases virtuales y presenciales (los estudiantes asistirían a clases una semana de manera virtual y la siguiente de forma presencial).

Con todo, y aunque se trabajó desde la universidad para lograr la máxima presencialidad en las clases, el protocolo sanitario exigió limitar el aforo de las aulas para garantizar la distancia interpersonal necesaria de 1,5 metros al objeto de reducir las posibilidades de contagio y propagación del virus, lo que llevó a establecer turnos rotatorios de asistencia presencial. Para ello, se dividieron los alumnos de cada curso en dos subgrupos, según el aforo de las aulas, de forma que cada semana solo acudía a la universidad uno de los grupos, mientras que el otro seguía las clases desde su casa de manera online. Cuando acudían al aula, los estudiantes debían seguir en todo momento los protocolos sanitarios y organizativos establecidos, especialmente, el uso correcto de la mascarilla y la distancia interpersonal de 1,5 metros, ocupando únicamente los sitios expresamente señalados al efecto.

Así pues, la docencia se desarrolló con carácter rotatorio presencial/virtual en grupos pequeños en función del número de estudiantes y la capacidad de aulas. Para poder implantar este sistema eficientemente e impartir las clases desde la universidad a los alumnos que se encontraban en el aula y a los que estaban en su domicilio simultáneamente, se instalaron cámaras y micrófonos en todas las clases, con la inversión que ello supone. Además, se potenció el uso de tecnologías en la nube y otras que aportasen valor añadido y se incrementó la formación de los docentes, estableciendo acciones formativas antes del comienzo del curso, pero también durante el mismo, para facilitar la adaptación a este nuevo sistema.

En lo que respecta a las tutorías, se realizaron de forma telemática, debido a las dimensiones de los despachos y a que, en muchos casos, estos son compartidos por varios docentes.

Con todo esto, pretendemos dar una visión general acerca del nuevo sistema docente seguido durante el pasado curso, así como las dificultades que se nos han presentado y las nuevas posibilidades didácticas que, si bien ya eran conocidas, han aumentado de valor en este excepcional escenario pedagógico. De hecho, en la práctica, los métodos didácticos que se venían ensayando e intentando implantar, a

través de proyectos de innovación docente mayoritariamente, se han revelado necesarios e idóneos para poder impartir las materias que tenemos asignadas en los distintos grados y facultades de la Universidad de Jaén.

Además, dado que la pandemia aún no está controlada, es muy probable que la enseñanza y el aprendizaje a distancia continúen en los próximos meses o incluso años, por lo que comprender los factores que han afectado al uso y la aceptación de este aprendizaje en línea de emergencia ayudará a los docentes a integrar esa metodología en futuros programas docentes (Aguilera-Hermida et al., 2021).

METODOLOGÍA

Este análisis se centra en la asignatura de Historia Económica, de carácter obligatorio, que se imparte en la Universidad de Jaén en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas.

La metodología recogida en la guía docente de la asignatura establecía que las clases teóricas se basaban en clases magistrales, actividades introductorias o conferencias principalmente, mientras que las clases prácticas consistían en seminarios, debates, la resolución de ejercicios y/o presentaciones y exposiciones. Tradicionalmente, las clases se han centrado en metodologías donde primaba la transmisión de contenidos con el objetivo de superar un examen final, pero en muchos casos el alumnado mantenía un rol excesivamente pasivo que le impedía mejorar determinadas competencias (Vázquez-Fariñas, 2020, p.581). Sin embargo, en los últimos años se han dado grandes cambios en la enseñanza universitaria, donde el sistema educativo ha pasado a centrarse más en la persona que aprende y el aprendizaje, y donde las TIC y las redes de datos han tenido un papel fundamental (Castro-Valdivia, Vázquez-Fariñas, y Villar-Chamorro, 2021, p.358). A todo esto, hay que añadir la situación de emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, que ha motivado una reformulación y adaptación a la nueva realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra asignatura.

Todo ello ha llevado a los docentes de Historia Económica a adaptar la metodología de enseñanza a las nuevas necesidades del alumnado, para que la actividad docente adquiriera un carácter cada vez más innovador y participativo, tanto por parte del alumnado como de los docentes, que genere nuevos retos y oportunidades (Castro-Valdivia y Vázquez-Fariñas, 2021, p.75). Para ello, se ha optado por combinar una metodología tradicional, como las clases magistrales y la resolución de actividades en el aula, con otras como la clase invertida (flipped teaching o flipped classroom) y el aprendizaje móvil (mobile learning o m-learning).

El objetivo de esta experiencia era lograr que la asignatura se orientase a un aprendizaje activo y con feedback formativo, al tiempo que se pretendía aprovechar la reducción de los grupos en el aula para introducir nuevas actividades.

En primer lugar, se decidió aplicar una metodología flip teaching, que consiste en proporcionar el contenido al alumnado antes de la clase para que, posteriormente, se realicen actividades y debates en el aula o se resuelvan casos o problemas complejos a partir de la aplicación del material previamente trabajado. De esta manera, los estudiantes contaban con el libro *Cambio y crecimiento económico*, de la editorial Pirámide, coordinado por Leonardo Caruana de las Cagigas, que contenía todos los temas a trabajar durante el cuatrimestre, así como con diversas presentaciones, vídeos formativos, esquemas, infografías y materiales diversos en el espacio de docencia virtual de la asignatura. Este sistema presenta claras ventajas para el alumnado que realmente se implica y se hace responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues llega al aula muy preparado al haber trabajado los temas en casa, por lo que se aprovecha mucho más el tiempo en el aula para profundizar en los contenidos, realizar actividades complementarias y aclarar y resolver dudas.

Para que el sistema funcionara correctamente, dedicamos el primer día del curso a presentar la asignatura y explicar al detalle cómo se desarrollaría el curso, el contenido que tendría cada sesión y cómo debían trabajar y preparar la asignatura los estudiantes. Se establecieron dos modalidades o sistemas de evaluación: continua y final. Los estudiantes eran libres de elegir, pero todos aquellos que optaran por la evaluación continua, debían trabajar con esta nueva metodología. Aunque la mayoría se acogió a ese sistema, hubo quienes lo rechazaron por motivos personales, laborales o, sencillamente, porque no estaban dispuestos a soportar la carga de trabajo semanal que suponía este sistema. Estos estudiantes podían asistir a las clases y participar cuanto quisieran, pero su evaluación se realizaría al finalizar el cuatrimestre, en un examen final como venía haciéndose tradicionalmente.

Desde el comienzo del curso, los estudiantes tenían disponible el manual de la asignatura para trabajar todos los temas. Además, para facilitarles la preparación de los temas, cada semana se enviaba a los alumnos un esquema, presentación o infografía con los puntos principales de la unidad que debían trabajar, a modo de guía del tema o resumen con las ideas fundamentales. Asimismo, gracias a que los docentes estuvieron preparando la asignatura con antelación durante el verano, también disponían de vídeos y materiales complementarios nuevos cada semana para poder preparar el contenido correspondiente a cada sesión de forma adecuada. Se decidió suministrar el material de manera progresiva semanalmente para no saturar a los estudiantes con demasiada información, pues consideramos que el hecho de proporcionarles todos los materiales de una sola vez al principio del curso podría tener un efecto negativo, en lugar de facilitarles el estudio y preparación de los contenidos.

Con todo el material, los estudiantes trabajaban en casa el tema propuesto para cada sesión. Todos debían entregar una presentación, resumen, esquema o infografía del tema trabajado a través del espacio de docencia virtual, indicando los contenidos principales y las conclusiones extraídas tras el estudio de la unidad en cuestión. Solo aquellos que tuvieran que asistir presencialmente esa semana, tendrían que preparar, además, una presentación oral para explicar el contenido a los demás compañeros en clase. Además, se les pidió a todos que indicasen los aspectos que no entendiesen, en caso de que los hubiera, así como que elaborasen varias preguntas para generar posteriormente un debate al final de cada tema.

En la hora de clases, uno o dos alumnos escogidos al azar de entre los que asistían a la universidad ese día, se encargaban de hacer su presentación y explicar el tema de manera individual, contando para ello con un tiempo máximo de 15 minutos de exposición. Todos los estudiantes tuvieron la opción de exponer a lo largo del cuatrimestre. Para evaluar esas presentaciones, se colgó en el espacio de docencia virtual una breve rúbrica elaborada con un formulario de Google para que tanto los alumnos como el docente pudiesen rellenarla tras la exposición correspondiente (5 minutos). Al finalizar las presentaciones, se hacía un pequeño debate general con las preguntas que los alumnos traían preparadas de casa o alguna actividad evaluable, de aproximadamente 15 minutos de duración. Es importante controlar el tiempo de las actividades en este tipo de metodologías, pues, de lo contrario, es muy difícil que pueda desarrollarse todo lo planeado y que la experiencia se realice con éxito.

En lo que respecta a las actividades evaluables al final de algunas clases, estas consistían en cuestionarios realizados con la herramienta Quizizz, para comprobar la asimilación de los contenidos reforzando el aprendizaje a través de la gamificación. Inicialmente, se planteó alternar esta aplicación con Kahoot, pero tras un cuestionario de prueba sobre conocimientos generales de la asignatura, nos percatamos de que presentaba desfases entre los estudiantes que estaban en el aula y los que se encontraban en sus casas, quienes no tenían tiempo suficiente para leer las preguntas y responder adecuadamente, debido al retraso que se originaba en la proyección.

Quizizz ha resultado ideal para afianzar conceptos, pero también para realizar las pruebas de evaluación individuales con seguridad. A diferencia de otras aplicaciones como Kahoot, muestra las preguntas en el dispositivo de cada estudiante y en orden aleatorio, evitando así que respondan lo mismo que el compañero de al lado. Además, los alumnos muestran un gran interés por participar con este tipo de herramientas y el espíritu de competición con las puntuaciones de las distintas preguntas hacen que se involucren en la actividad mucho más que con una prueba tradicional. Por otra parte, el informe de resultados que se genera muestra la valoración de los test realizados y la puntuación de cada pregunta de forma detallada, algo muy útil para visualizar rápidamente en qué han fallado más nuestros alumnos y, por tanto, donde

han encontrado más dificultades. Con ello, logramos conocer fácil y rápidamente cómo ha sido el aprendizaje y diseñar acciones para intentar mejorarlo.

A este respecto, se plantearon varias actividades de refuerzo o consolidación en cada módulo, a través del espacio de docencia virtual. Para ello, empleamos múltiples herramientas y actividades, tales como la entrega de estudios y casos prácticos por equipos, la realización de cuestionarios con Google Forms o a partir del visionado de un vídeo con EdPuzzle y el empleo de los foros virtuales para continuar debates que habían resultado especialmente interesantes a los estudiantes, aplicando también la Historia Económica a casos y noticias de actualidad y enriqueciendo aún más el estudio de la materia.

Cabe señalar que los foros del espacio de docencia virtual se emplearon también en algunos temas para resolver dudas sobre la materia en cuestión, trabajando así todos los alumnos de forma colaborativa para sacar adelante las actividades, siempre bajo la supervisión del docente.

Con todo ello, se modificó el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación que venía empleándose en la asignatura de Historia Económica hasta entonces, gracias a la implicación del equipo docente, pero, sobre todo, del alumnado, comprometido para trabajar cada semana.

RESULTADOS

En términos generales, los resultados de los cambios en la metodología docente fueron muy satisfactorios. Para la calificación final de los estudiantes acogidos al sistema de evaluación continua se tuvieron en cuenta todas las actividades realizadas a lo largo del cuatrimestre, que englobaban la entrega de resúmenes y trabajos individuales y grupales, las presentaciones, las rúbricas de evaluación de los compañeros, la participación activa en debates en el aula y en los foros y la realización de cuestionarios con las herramientas de gamificación.

Todos aquellos que se acogieron al sistema de evaluación continua y realizaron todas las actividades programadas, superaron la asignatura, aunque con unas dispares calificaciones finales, que variaron en función de la implicación y el trabajo autónomo de cada uno de ellos. En general, las diversas actividades y pruebas planteadas lograron motivar a los estudiantes, quienes se adaptaron bastante bien al cambio metodológico. Aunque las dos primeras semanas presentaron una mayor reticencia a participar en los debates y en las presentaciones en el aula, quizás por falta de preparación o conocimientos o bien por falta de costumbre de intervenir en público, tras una adaptación bastante rápida y al conocer el ritmo de trabajo que habían de seguir, fueron implicándose mucho más en todas las actividades propuestas, logrando así despertar su interés e incentivarlos para que la mayoría de

ellos no solo realizaran las actividades, sino que incluso se ofrecieran voluntariamente a exponer sus trabajos y presentar novedosos ejemplos y temas de debate.

En el curso analizado, contamos con dos grupos, A y B, de 46 y 63 estudiantes matriculados en total, respectivamente. En el grupo A, a comienzos del curso había 39 alumnos matriculados, de los que 29 se acogieron al sistema de evaluación continua, 4 no se examinaron en el primer cuatrimestre y 6 optaron por el examen final, superando solo uno de estos últimos la asignatura en la convocatoria ordinaria, obteniendo la calificación final de aprobado. Eso refleja que, quienes no llevaron la asignatura al día ni trabajaron con la nueva metodología implantada, presentaron serias dificultades para superar la asignatura. De los 29 estudiantes que siguieron la evaluación continua, solo tres no realizaron todas las actividades evaluables y, por ello, la calificación final no llegó al mínimo exigido para aprobar la asignatura, por lo que se les dio la opción de presentarse al examen final, que sí superaron. En la convocatoria extraordinaria, se presentaron los cinco alumnos que no lograron aprobar en la primera convocatoria y los cuatro que no se presentaron, además de siete alumnos nuevos que habían ampliado matrícula en enero. En esa nueva convocatoria, todos los alumnos salvo uno superaron la asignatura. Por tanto, con estos resultados, podemos decir que la experiencia en el grupo A del Grado en ADE fue muy satisfactoria, con una tasa de éxito del 76,92 % en la convocatoria ordinaria, con 30 alumnos aprobados, y del 93,75 % en la convocatoria extraordinaria (Tabla 1). Además, si tenemos en cuenta solo a los estudiantes acogidos al sistema de evaluación continua, la tasa de éxito en la convocatoria ordinaria fue aún mayor, con el 89,65 % de aprobados.

Tabla 1. Calificaciones obtenidas por los estudiantes del grupo A

Calificación	Convocatoria ordinaria		Convocatoria extraordinaria	
	Nº estudiantes	Porcentaje	Nº estudiantes	Porcentaje
Matrícula de honor	0	0,00 %	0	0,00 %
Sobresaliente	2	5,13 %	0	0,00 %
Notable	16	41,03 %	10	62,50 %
Aprobado	12	30,77 %	5	31,25 %
Suspense	5	12,82 %	1	6,25 %
No presentado	4	10,25 %	0	0,00 %

Fuente: Elaboración propia.

En el grupo B, la implantación de la nueva metodología docente fue algo más difícil, pues los estudiantes estaban menos comprometidos con la asignatura y fue más complicado desarrollar ciertas actividades, lo que se refleja claramente en los resultados obtenidos. Además, el grupo era más numeroso, lo que también influye negativamente en la experiencia. A comienzos del curso había 63 alumnos matriculados, de los que 46 se acogieron al sistema de evaluación continua, 3 no se

presentaron y 14 optaron por el examen final, superando solo tres de estos últimos la asignatura en la convocatoria ordinaria, obteniendo la calificación de aprobado. De los 46 estudiantes que siguieron la evaluación continua, 26 superaron la asignatura por ese método y 20 tuvieron que presentarse al examen final, bien porque no habían realizado todas las actividades, o bien porque su rendimiento no fue suficiente para aprobar la asignatura. No obstante, 17 la aprobaron en el examen final, a diferencia de aquellos que no trabajaron durante el cuatrimestre. De nuevo queda demostrado que quienes trabajaron con la nueva metodología implantada semanalmente, lograron superar la asignatura en la convocatoria ordinaria. En la convocatoria extraordinaria, se presentaron diez alumnos, lo que significa que otros diez anularon su matrícula. En esa nueva convocatoria, ocho estudiantes superaron la asignatura. Por tanto, a la vista de estos resultados, podemos decir que la experiencia en el grupo B fue bastante satisfactoria, aunque en menor medida que en el grupo A, con una tasa de éxito global del 68,25 % en la convocatoria ordinaria y del 80 % en la convocatoria extraordinaria (Tabla 2). No obstante, si tenemos en cuenta solo a los alumnos acogidos al sistema de evaluación continua, la tasa de éxito fue del 56,52 %, pues algo más de la mitad de los estudiantes que trabajaron durante todo el cuatrimestre superaron la asignatura sin necesidad de acudir al examen final.

Tabla 2. Calificaciones obtenidas por los estudiantes del grupo B

Calificación	Convocatoria ordinaria		Convocatoria extraordinaria	
	Nº estudiantes	Porcentaje	Nº estudiantes	Porcentaje
Matrícula de honor	0	0,00 %	0	0,00 %
Sobresaliente	4	6,35 %	0	0,00 %
Notable	14	22,22 %	5	50,00 %
Aprobado	25	39,68 %	3	30,00 %
Suspense	14	22,22 %	1	10,00 %
No presentado	6	9,53 %	1	10,00 %

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el total de alumnos matriculados en ambos grupos al final del curso, 99, el 96,96 % superó la asignatura, alcanzando más de la mitad calificaciones muy elevadas, de notable y sobresaliente (Tabla 3). Estos resultados mejoran la tasa de éxito del curso anterior, que era del 68,21 %, logrando así prácticamente la totalidad de aprobados en la asignatura.

Tabla 3. Calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos A y B conjuntamente

	Número de estudiantes			Porcentaje sobre el total
	Grupo A	Grupo B	Total	
Matrícula de honor	0	0	0	0,00 %
Sobresaliente	2	4	6	6,06 %
Notable	26	19	45	45,45 %
Aprobado	17	28	45	45,45 %
Suspenso	1	1	2	2,02 %
No presentado	0	1	1	1,02 %

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La experiencia docente desarrollada durante el curso 2020/2021 en la asignatura de Historia Económica, del primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Jaén, ha resultado muy satisfactoria. Gracias a la tecnología digital de las videoconferencias, la transmisión expositiva de conocimientos por parte de los docentes, el empleo de la gamificación y la clase invertida, con el trabajo de los estudiantes, se ha logrado una tasa de éxito superior al 95 %. Esto no habría sido posible sin la total implicación de los alumnos y los docentes, ni tampoco sin la coordinación de estos últimos para preparar y diseñar nuevos materiales, actividades, ejercicios y orientaciones, que han permitido adaptar sus clases a la nueva situación sobrevenida a raíz de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19.

En general, una de las grandes ventajas de los cambios metodológicos ha sido lograr que los alumnos verdaderamente adopten un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les ha permitido asimilar mejor los conocimientos de la materia. La preparación de los temas antes de las clases ha mejorado significativamente su participación y ha permitido una mejor adquisición de las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura.

Por otra parte, el sistema implantado también presenta algunos inconvenientes, como la brecha digital, que en muchos casos impedía que ciertos alumnos pudieran seguir las clases con normalidad o entregar las tareas a tiempo. Además, es muy importante el control del tiempo de las actividades durante la clase, pues si no lo hacemos, es imposible cumplir el cronograma establecido y todo el sistema quedaría sin efecto.

Asimismo, cabe señalar también que, si la metodología de la clase invertida tuviera que aplicarse en grupos más grandes, sin la subdivisión motivada por esta nueva normalidad, difícilmente podrían exponer todos los alumnos y realizar tantas actividades, un aspecto a tener en cuenta dado el actual sistema de enseñanza universitaria.

REFERENCIAS

- Affouneh, S., Salha, S., y Khlaif, Z.N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137. doi: 10.30476/ijvlms.2020.86120.1033
- Aguilera-Hermida, A.P., Quiroga-Garza, A., Gómez-Mendoza, S., Del Río Villanueva, C.A., Avolio Alecchi, B., y Avci, D. (2021). Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Education and Information Technologies*. doi: 10.1007/s10639-021-10473-8
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y San Nicolás-Santos, M.B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). doi: 10.6018/red.450461
- Bozkurt, A. y Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Castro-Valdivia, M. y Vázquez-Fariñas, M. (2021). Innovación docente aplicada a la enseñanza de la historia económica: flipped classroom y mobile learning como alternativas a la metodología tradicional. En A.J. Pinto Tortosa y J.A. Soto Pineda (Coords.), *Challenge Based Learning: Un puente metodológico entre la Educación Superior y el mundo profesional* (pp. 73-94). Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.
- Castro-Valdivia, M., Vázquez-Fariñas, M. y Villar-Chamorro, F. (2021). El mobile learning: aplicaciones para la docencia virtual. En A.R. Fernández Paradas, M. Fernández-Paradas y R. Ravina Ripoll (Eds.), *La Glocalización patrimonial como vehículo para la construcción de las identidades* (pp. 357-376). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, M., Magni, P.A., y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1). doi: 10.37074/jalt.2020.3.1.7
- Cueva, M.A.L. y Terrones, S.A.C. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. doi: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3
- Djajadikerta, H.G., Trireksani, T., Ong, T., Roni, S.M., Kazemian, S., Zhang, J., ... Wahyuningrum, I.F.S. (2021). Australian, Malaysian and Indonesian Accounting Academics' Teaching Experiences During the COVID-19 Pandemic. *Australasian Business, Accounting & Finance Journal*, 15(2), 103-113. doi: 10.14453/aabfj.v15i2.7
- Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41, 492-505. doi: 10.1080/13523260.2020.1761749
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, (78), 1-21. doi: 10.4185/RLCS-2020-1466

Vázquez-Fariñas, M. (2020). Aprendizaje activo en la enseñanza universitaria: el modelo flipped classroom y su aplicación a las asignaturas de la rama de Historia Económica. En J.J. Gázquez Linares, M.M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A.B. Barragán Martín, M.M. Simón Márquez, M. Sisto, R.M. del Pino Salvador y B.M. Tortosa Martínez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 581-590). Madrid: Dykinson.

CAPÍTULO 60

EL LABORATORIO DE INNOVACIÓN DOCENTE COMO LUGAR DE EXPERIMENTACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL AULA

FRANCISCO JOSÉ MOLINA CASTILLO Y ALFREDO PÉREZ MORALES
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Descripción del proyecto

La innovación docente (ID) es una actividad compleja que requiere de un proceso de reflexión y de experimentación por parte del docente (Rosenow-Gerhard, 2021). Sin embargo, el número de iniciativas alrededor de la ID ha aumentado de forma vertiginosa, a la vez que lo ha hecho la preocupación de las universidades por conocer cómo implementar correctamente estos cambios lo que ha supuesto un desafío a la hora de integrar la ID en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Bal, Afacan, Clardy, y Cakir, 2021). Al igual que la ID, la calidad se ha convertido en una variable estratégica de primer orden en la universidad y es por ello resulta fundamental una correcta aplicación de las metodologías docentes innovadoras.

El periodo de confinamiento vivido en la mayor parte de las economías occidentales ha puesto de manifiesto múltiples carencias tanto en lo relativo a las metodologías docentes innovadora como en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. De hecho, las universidades debieron adaptarse rápidamente a un entorno nuevo a la hora de impartir la docencia en línea y aprendiendo nuevas herramientas que hasta entonces habían sido utilizadas puntualmente (Ozkil, Jensen, y Hansen, 2020). El número de cursos de formación sobre nuevas metodologías y herramientas creció de manera exponencial (Lugmayr, Stockleben, Zou, Anzenhofer, y Jalonen, 2014). Los grupos de ID de cada universidad también realizaron la puesta en común de estas nuevas metodologías para una correcta aplicación. A pesar de este gran esfuerzo, tanto a nivel administrativo como docente, los resultados no fueron siempre los esperados (Secundo et al., 2019). Muchos profesores explicaron en su momento que no había sido posible probar las metodologías docentes antes de aplicarlas en el aula (Altalbe, 2019).

En la actualidad, existen numerosas incógnitas sobre la manera más adecuada para implementar nuevas metodologías docentes en el aula y el profesorado debe experimentar directamente con los estudiantes. De manera análoga a lo que ocurre con el proceso de desarrollo y lanzamiento de un nuevo producto, parece lógico que antes se lleve a cabo una prueba a menor escala con un grupo de reducido de

potenciales “clientes”. Desafortunadamente, este “test de mercado” no existe en la mayor parte de las universidades (Cannavacciuolo, Iandoli, Ponsiglione, y Zollo, 2017). En concreto, recientemente ha cobrado gran fuerza un nuevo enfoque de estudio que propugna la experimentación como paso previo a su implementación en el aula (Zermenio y de la Garza, 2021).

Para dar una respuesta a lo anterior, el objetivo principal de este proyecto es el diseño y creación de un laboratorio de innovación (LI) en la Universidad de Murcia. Este espacio pretende ser un lugar de encuentro entre alumnos y también entre alumnos y profesores. Este lugar de experimentación ayudará a mejorar las iniciativas de ID antes de su implantación en una asignatura lo que por ende redundará en unos mejores resultados en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para alcanzar este objetivo, la Universidad de Murcia lleva trabajando un año y medio en un espacio donde poder ubicar este laboratorio. En este trabajo describimos el proceso de creación de este laboratorio, su puesta en marcha y su difusión entre profesores y alumnos.

Después de laborioso proceso de búsqueda de información, hemos encontrado algunos ejemplos de laboratorios de innovación que tratan de resolver la aplicación práctica de nuevas herramientas docentes en el aula (Hugo et al., 2018). A continuación, se presenta un resumen de los mas interesantes. De su análisis encontramos algunos puntos en común: 1) profesores y alumnos pueden crear, descubrir y diseñar nuevas metodologías docentes; 2) Los alumnos pueden trabajar de manera independiente y colaborativa con nuevas metodologías y herramientas; 3) Coexisten múltiples herramientas y tecnologías para fomentar la interacción entre los participantes; 4) fomenta la formación continua del profesorado.

- Universidad de Exeter: Consiste en un programa en el que se pone énfasis en el aprendizaje entre iguales, aunque también tiene como objetivo poner en común las diferentes herramientas de aprendizaje. Todas ellas se nutren de proyectos diseñados por estudiantes y profesorado para probar diferentes soluciones a nuevas metodologías docentes. <https://www.exeter.ac.uk/about/teaching-excellence/educationincubator/about/innovationlab/>

- Universidad de Helsinki: Consta de una serie de proyectos que tienen relación con aspectos de la educación, con un sitio web para cada proyecto. El objetivo es crear conciencia entre los educadores y apoyarles en el desarrollo de su alfabetización digital con el uso de tecnologías digitales y redes sociales. <https://www2.helsinki.fi/en/researchgroups/technology-in-education/projects>

- Universidad de la Salle: Laboratorio que cuenta con la participación conjunta de distintos agentes para la resolución de retos de empresas, emprendedores, alumnos y personal docente del Campus. <https://blogs.salleurl.edu/en>

- Universidad de Harvard: Es una comunidad dedicada a promover ideas innovadoras por parte de estudiantes de las trece escuelas de Harvard. Los estudiantes pueden encontrar apoyo integral, conocer colaboradores, conectarse con expertos y convertir sus ideas en acciones. <https://innovationlabs.harvard.edu>

- Universidad de Binghamton: Combina lo académico, el aprendizaje experimental, la creación de redes y la tutoría para enseñar a los estudiantes cómo resolver problemas grandes y no estructurados. Al fomentar conjuntos de habilidades interdisciplinarias, el programa ayuda a nuestros estudiantes a crear soluciones integrales para los mayores desafíos de la economía. <https://www.binghamton.edu/labs/innovation-lab/index.html>

En los siguientes apartados describiremos el proceso de creación de este laboratorio de innovación en la Universidad de Murcia, analizaremos la adecuación de los materiales y recursos disponibles, realizaremos un repaso a la organización y planificación del proyecto y, por último, reflexionaremos sobre el futuro del laboratorio de innovación ya que además de crearlo resulta fundamental difundirlo entre toda la comunidad universitaria.

MÉTODO

Hace 18 meses, la Universidad de Murcia, comenzó a proyecto un espacio donde los profesores y alumnos pudieran interactuar con distintas herramientas tecnológicas y no tecnológicas. El objetivo era lograr un espacio donde experimentar antes de realizar una implantación a gran escala en el aula. Desde el Vicerrectorado de Estudios, y más concretamente, la unidad de innovación, se recopilaron ejemplos de laboratorios de innovación que tenían un propósito similar. Posteriormente, se presupuestó todo el proyecto con un importe de 5000€ que requería a su vez de la rehabilitación de dos espacios en el edificio Luis Vives de esta universidad. Con las dotaciones anteriores, se pretendía equipar el LI a principios de 2022 para poder comenzar con la experimentación de nuevas metodologías a partir de abril de 2022.

El LI está compuesto por dos espacios. El primero de ellos, sería el LI propiamente dicho. Tiene una dimensión de 40 metros cuadrados con forma rectangular (figura 1). Esta habitación diáfana contará con una pizarra para la puesta en común entre los participantes. También se habilitarán murales para recoger ideas y visualizar proyectos. El equipamiento de oficina está compuesto por mesas y sillas apilables que permiten trabajar tanto de manera individual como en grupo. En cuanto al equipamiento relativos a nuevas tecnologías, se dispone de portátiles y tabletas digitales, una gran pantalla con ordenador incorporado permitirá transmitir contenidos de manera inalámbrica y, por último, se han adquirido dos tabletas de diseño gráfico para poder realizar anotaciones en tiempo real que a su vez serán almacenadas en portátiles o tabletas.

Figura 1. Espacio dedicado al laboratorio de innovación



El LI también contará con amplio material bibliográfico sobre diferentes metodologías docentes que serán almacenados en dos armarios habilitados a tal efecto. Además, se ha realizado la adquisición de numerosos juegos de mesa que permitirán la puesta en marcha de actividades de gamificación en diferentes áreas de especialidad (Ahmed y Asiksoy, 2021). Esta última actividad ha demostrado ser una metodología muy válida en distintas áreas de conocimiento y que ha sido bien acogida por profesores y alumnos (CITA). De hecho, el número de proyectos de innovación docente sobre esta línea no ha dejado de aumentar en la Universidad de Murcia durante los últimos años. Entre los principales juegos de mesa adquiridos, destacan los recogidos en la tabla 1.

Tabla 1. Juegos de mesa para gamificar el aula

Economía	Catán
	Brass
	1920 Wall street
Psicología	Feelinks revelations
	Dany
	Sospechosos in habituales
Derecho	Ciudadelas
	Res pública
Matemáticas	The mind extreme
	Alto voltaje extreme
	Numerama
Idiomas	Kaleidos
	Codename XXL
Comunicación	Scrwal
	Story cubes
	Érase una vez

En los LI de otras instituciones analizados, hemos observado que existían salas de observación anexas que permitían realizar un seguimiento en directo de todo lo que acontecía en el LI propiamente dicho. Por este motivo, se ha habilitado una habitación contigua de 10 metros cuadrados que permitirá realizar esta función. En ella se instalará un ordenador conectado a dos cámaras de grabación continua que permitirán realizar un seguimiento en directo del LI y al mismo tiempo grabar lo que ocurre dentro. Unos altavoces, micrófono y mesa de mezclas conectados a este ordenador y al laboratorio de innovación permitirán ponerse en contacto con los alumnos o profesores que en ese momento estén experimentando con nuevas metodologías o herramientas docentes. La ventaja principal de contar con esta sala de observación es que los profesores o alumnos que se encuentren experimentando podrán realizarlo libremente sin la necesidad de la supervisión directa pues ésta se realizará en el espacio anexo (Figura 2)

Figura 2. Espacio dedicado a la sala de supervisión



RESULTADOS

Este proyecto se encuentra en proceso de puesta en marcha por lo que todavía no contamos con resultados preliminares. El paso siguiente, una vez terminemos de equipar el laboratorio, será proceder a la difusión del LI entre profesores y alumnos. Para administrar este espacio, se creará una aplicación para reservar las horas y comprobar su disponibilidad. Desde la unidad de innovación, también esperamos que este LI contribuya a acercar la innovación docente no solo a los grupos de innovación docente existentes, sino también a aquellos profesores que desean introducir nuevas metodologías en el aula. En definitiva, esperamos que este proyecto ayude tanto a profesores como alumnos a mejorar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

CONCLUSIONES

Novedades que su implementación reporta

Tal y como señalábamos en la introducción, la innovación docente no ha parado de crecer en las universidades españolas (Purcell, Henriksen, y Spengler, 2019). Es más, el confinamiento vivido durante el último año y medio no ha hecho mas que incrementar esta demanda. Sin embargo, este crecimiento no ha ido acompañado de una correcta reflexión y experimentación sobre qué actividades o metodologías son las más adecuadas y, de este modo salvar el procedimiento de prueba y error, pues no siempre arroja los resultados esperados. Con este proyecto pretendemos resolver esta situación e impulsar la innovación docente entre profesores de diferentes áreas de conocimiento (Berker y Woods, 2020).

Lo que está fuera de toda duda es que la innovación docente es una herramienta fundamental para aumentar la motivación de los alumnos (CITA). La conversión de metodologías tradicionales a otras mas innovadoras y participativas ha supuesto un soplo de aire fresco para incentivar la participación de alumno en el aula (CITA). De la misma manera, el profesorado (Rosenow-Gerhard, 2021) también ha comprobado como estas nuevas metodologías contribuyen de manera significativa a mejorar la transferencia de investigación en la docencia (CITA).

No obstante, de acuerdo con nuestros análisis y a la valiosa experiencia alcanzada por los LI analizados (CITA) resulta crucial habilitar un espacio que permita probar estas metodologías antes de su implantación a gran escala (Zermeno y de la Garza, 2021). El LI diseñado en este proyecto pretende resolver esta carencia. Para ello, pretendemos promover nuevas líneas de innovación docente entre las que destaca la gamificación en el aula. La financiación de infraestructura se estima en presupuesto asequible que, incluye herramientas tecnológicas y no tecnológicas que permitan experimentar con estas metodologías. En concreto, se han adquirido numerosos juegos de mesa que permitirán aplicar la gamificación en diferentes áreas de conocimiento.

El LI está dividido en dos espacios: 1) el laboratorio de innovación propiamente dicho y 2) una sala de observación para supervisar la actividad (Berker y Woods, 2020). Estos espacios han sido remodelados y dotados con mobiliario que permitirá la colaboración en grupos o realización de debates en grupo. Asimismo, estará dotado de las últimas tecnologías digitales que posteriormente podrán trasladarse al aula.

Desde la unidad de innovación se va a realizar un esfuerzo importante para difundir este espacio con el fin de que esté disponible lo antes posible tanto para profesores como alumnos. El sistema de reserva de espacios permitirá ajustar la demanda y oferta de este.

Finalmente, a modo de reflexión en término de innovación, el LI tiene como objetivo fundamental ayudar en la correcta aplicación de nuevas metodologías y

herramientas en el aula (Rayna y Striukova, 2019). No obstante, es preciso señalar que la ID no debe ser entendida como una obligación que requiere el rediseño de una asignatura cada año. La ID requiere de un proceso de análisis y experimentación para evaluar cuándo y cómo debe ser aplicada. Es decir, el profesorado debería asumir que no es necesario innovar continuamente, lo importante es experimentar y planificar qué metodologías innovadoras pueden introducirse en el aula para incrementar la motivación de los alumnos y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Desde la Universidad de Murcia, esperamos que este proyecto redunde en una mejor aplicación de metodologías en el aula y por ende ayude a incrementar la motivación de los alumnos.

REFERENCIAS

- Ahmed, H.D., y Asiksoy, G. (2021). The Effects of Gamified Flipped Learning Method on Student's Innovation Skills, Self-Efficacy towards Virtual Physics Lab Course and Perceptions. *Sustainability*, 13(18), 18. doi: 10.3390/su131810163
- Altalbe, A.A. (2019). Performance Impact of Simulation-Based Virtual Laboratory on Engineering Students: A Case Study of Australia Virtual System. *Ieee Access*, 7, 177387-177396. doi: 10.1109/access.2019.2957726
- Bal, A., Afacan, K., Clardy, T., y Cakir, H.I. (2021). Inclusive Future Making: Building a Culturally Responsive Behavioral Support System at an Urban Middle School with Local Stakeholders. *Cognition and Instruction*, 39(3), 275-305. doi: 10.1080/07370008.2021.1891070
- Berker, T., y Woods, R. (2020). Identifying and addressing reverse salients in infrastructural change. The case of a small zero emission campus in Southern Norway. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1625-1640. doi: 10.1108/ijshe-12-2019-0354
- Cannavacciuolo, L., Iandoli, L., Ponsiglione, C., y Zollo, G. (2017). Learning by failure vs learning by habits Entrepreneurial learning micro-strategies as determinants of the emergence of co-located entrepreneurial networks. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 23(3), 524-546. doi: 10.1108/ijeb-11-2015-0238
- Hugo, H., Espinoza, F., Morales, I., Ortiz, E., Perez, S., y Salcedo, G. (2018). Delta Project: Towards a Sustainable Campus. *Sustainability*, 10(10), 27. doi: 10.3390/su10103695
- Lugmayr, A., Stockleben, B., Zou, Y.N., Anzenhofer, S., y Jalonen, M. (2014). Applying "Design Thinking" in the context of media management education. *Multimedia Tools and Applications*, 71(1), 119-157. doi: 10.1007/s11042-013-1361-8
- Ozkil, A.G., Jensen, L.S., y Hansen, C.A. (2020). What difference does an academic makerspace make? A case study on the effect and outreach of DTU Skylab. *Ai Edam-Artificial Intelligence for Engineering Design Analysis and Manufacturing*, 34(3), 327-340. doi: 10.1017/s0890060420000438
- Purcell, W.M., Henriksen, H., y Spengler, J.D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals "Living

labs" for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(8), 1343-1357. doi: 10.1108/ijshe-02-2019-0103

Rayna, T. y Striukova, L. (2019). Open social innovation dynamics and impact: exploratory study of a fab lab network. *R & D Management*, 49(3), 383-395. doi: 10.1111/radm.12376

Rosenow-Gerhard, J. (2021). Lessons learned - configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning. *Studies in Continuing Education*, 43(2), 244-260. doi: 10.1080/0158037x.2020.1797662

Secundo, G., De Carlo, E., Madaro, A., Maruccio, G., Signore, F., e Ingusci, E. (2019). The Impact of Career Insight in the Relation with Social Networks and Career Self-Management: Preliminary Evidences from the Italian Contamination Lab. *Sustainability*, 11(21), 20. doi: 10.3390/su11215996

Zermeno, M.G.G., y de la Garza, L.Y.A. (2021). Open laboratories for social innovation: A strategy for research and innovation in education for peace and sustainable development Sustainable development is an issue of high relevance for all countries, and universities play a fundamental role in promotin. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(2), 344-362. doi: 10.1108/ijshe-05-2020-0186

CAPÍTULO 61

GAMIFICACIÓN EN UN CURSO DE MICROECONOMÍA: EVALUACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES USADAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

MARCO TULIO BUSTOS-GUTIÉRREZ
Universidad Católica de Temuco

INTRODUCCIÓN

La palabra juego hace referencia a una actividad de índole recreativa o competitiva, mediada por reglas para su realización y que establecen quien será ganador (Real Academia Española, 2020). Si el juego en esencia es una actividad lúdica ¿por qué usarlo como método de enseñanza? ¿cómo son percibidas por los estudiantes? ¿qué implicaciones tiene esto? Sarlé (2012) señala que hay dos elementos a tomar en cuenta cuando se emplea el juego como parte del proceso de enseñanza: 1) el ambiente y 2) las actividades y materiales. De acuerdo a esta autora, el ambiente se conforma por los espacios donde se desarrollará la clase, la distribución del mobiliario y los recursos/insumos necesarios para desarrollar las actividades además del ánimo y animosidad que exista entre estudiantes, y docente(s) y estudiantes. El orden en que se realizan las actividades y la mediación del docente adquieren un papel importante para lograr los objetivos planificados además de responder a las necesidades e intereses del estudiantado. El material seleccionado o generado orienta y alienta las acciones de los estudiantes a partir de los sentidos que utilicen o movilicen para acceder a ellos. La interacción de 1) y 2) implican en consecuencia, una serie de acciones y resultados en función de las instrucciones entregadas. Siguiendo a Bernabeu y Goldstein (2009), estos aspectos hacen notar la centralidad en el estudiante, el juego se convierte en un elemento motivacional adicional al deseo de aprender y reivindica el rol que tiene la institución de enseñanza y el cuerpo docente.

González-Acosta, Almeida-González, Torres-Chils, y Traba-Montejo (2020) señalan que aun cuando la educación en formación superior ha experimentado profundos cambios, continua la impartición de contenidos de manera tradicional en muchas universidades. Según Duff (2004, citado en González-Acosta et al., 2020) el aprendizaje del estudiante está condicionado por la forma en que percibe las tareas a realizar, por los contextos de aprendizaje previos y en el que actualmente se desenvuelve -idea que concuerda con la postura de Sarlé (2012)-. Dentro del contexto histórico en el que nos encontramos, se asume que para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario que los docentes tengan una buena disposición

para adoptar didácticas innovadoras, las cuales van de la mano con el manejo y asimilación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (González-Acosta et al., 2020). Ferrés (1995) desde una mirada más crítica y visionaria, indicaba la adaptación que debería asumir la forma de enseñar: “en una sociedad que lo convierte todo en espectáculo, no se puede educar como se había educado hasta ahora” (Ferrés, 1995, p. 40). Por tanto, educar desde el espectáculo “se trata de seducir para llegar a razonar, de sentir para ayudar a pensar” (Ferrés, 1995, p. 41). Esta mirada sobre los procesos de educación implica que los elementos/recursos/materiales empleados en clase no necesariamente tienen que ser siempre de un origen didáctico o cultural (Bernabeu y Goldstein, 2009), puede ser cualquier objeto o imagen que permita movilizar saberes o activar las fibras sensibles de los estudiantes.

De acuerdo a Carreras (2017), el juego es una actividad cultural que puede ser empleada no sólo para el esparcimiento y la distracción, sino también como un elemento que puede contribuir a la formación de las personas. El concepto gamificación surge a inicios del siglo XXI, vinculado al mundo de las ventas o del marketing, pero adoptado rápidamente en otros sectores, entre ellos la educación (Carreras, 2017). Si bien la gamificación está asociado al mundo de los videojuegos (De Castro-Castro, Muñoz-González, y Brazo-Millán, 2018), también abarca los “juegos de mesa y ... de calle, los juegos de rol, de competición, etc.” (Carreras, 2017, p. 109).

Se trata pues, de aprovechar la disposición que tienen los y las estudiantes hacia el juego (López-Navarro, 2013), para generar actividades que sean más divertidas y motivadoras y de esa manera, lograr los resultados de aprendizaje, así como formalizarlo y propiciar la participación individual y colectiva (López-Navarro, 2013). Sin embargo, no se trata de aplicar las mecánicas de/del juego en otro contexto sino de reconocer aquellos aspectos que pueden transformar una tarea en un juego (Carreras, 2017; Sarlé, 2012). En este sentido, se identifican doce puntos a tomar en cuenta al momento de gamificar una actividad (Ardila-Muñoz, 2019, p. 79):

Analizar el contexto de los estudiantes para aumentar la probabilidad de éxito de la actividad.

Establecer objetivos de aprendizaje para darle sentido a la intención de gamificar.

Plantear actividades educativas cortas y simples acompañadas de las mecánicas de juego.

Elaborar una historia que sea llamativa y que se vincule con los intereses de los estudiantes.

Establecer las metas individuales y colectivas.

Diseñar las etapas y las rutas por las que deben pasar los estudiantes para alcanzar las metas.

Definir la manera en que se va a hacer el seguimiento a las actividades del estudiante y la forma en que estos van a recibir realimentación.

Disponer la forma en que se van a desarrollar las actividades colaborativas e individuales.

Delimitar los niveles por los cuales deben pasar los estudiantes, teniendo en cuenta que estos deben ser de complejidad creciente.

Instituir las recompensas y el reconocimiento social que van a obtener los estudiantes.

Considerar recompensas adicionales para las actividades grupales e individuales que motiven a los estudiantes.

Permitir que los estudiantes puedan repetir las actividades.

De acuerdo a Ardila-Muñoz (2019), la gamificación en educación superior enfrenta dos situaciones que por lo general tienen que asumir los docentes: la creación de ambientes adecuados que propicien la interacción de los y las estudiantes, y la existencia de infraestructura para la implementación de las actividades planificadas -tal como indicaba Sarlé (2012)-.

A estos dos retos podemos sobreponer un tercero: el contexto. En nuestro caso, la sobredemanda de tiempo frente a las pantallas exigida a estudiantes y docentes producto de la crisis sanitaria por COVID desde finales de 2019, y el consecuente agobio y agotamiento para las partes involucradas dentro de este nuevo esquema de enseñanza forzada a distancia. Lo cual puede actuar como condición que afecte el desenvolvimiento de cualquier actividad académica, no sólo aquellas vinculadas a la gamificación. Esta situación es relevante en espacios donde no se cuenta con elementos tecnológicos adecuados, particularmente dentro del espacio Latinoamericano donde el uso de TIC en la docencia (incluida la gamificación) es incipiente todavía (Vaillant, Rodríguez-Zidán, y Bentancor-Biagas, 2020) y los contextos de vulnerabilidad socioeconómica de la población estudiantil complejiza una adecuada conexión y conectividad (García-Zaballos, Iglesias, y Puig, 2021).

Además de la posibilidad de entretención que ofrece una actividad de gamificación en la enseñanza superior, se identifican dos aspectos que pueden despertar el interés de los y las estudiantes por participar de este tipo de estrategias metodológicas. Primero, la ausencia de castigos, es decir, no hay un elemento punitivo si se equivocan (o pierden) mientras se realiza la actividad planificada -mientras se juega- (Barros-Pozo y Medina-Chicaiza, 2021; González-Acosta et al., 2020; López-Navarro, 2013). Segundo, dependiendo del diseño y del recurso didáctico generado (sincrónico o asincrónico), las actividades gamificadas pueden servir como repositorio o recursos adicionales para el estudio o repaso de los contenidos vistos en clase (Bustos-Gutiérrez, 2021).

Se asume que la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje no busca trivializar la enseñanza (Vélez-Osorio, 2016), sino que los y las estudiantes se hagan cargo de su aprendizaje en forma activa: “En la época de los juegos tecnológicos y viendo la atracción que los videojuegos y las Apps despiertan en los niños y jóvenes, desde la educación se ha planteado con insistencia la necesidad de adaptar la enseñanza utilizándolas como recurso educativo” (Carreras, 2017, p. 111).

Considerando lo antes expuesto, se plantea como hipótesis: La gamificación como parte de los recursos digitales empleados en clase de forma sincrónica y asincrónica mejoran el aprendizaje de los y las estudiantes. El objetivo general de este trabajo es analizar la percepción que tienen los estudiantes (de un curso de microeconomía) respecto de los recursos y actividades de gamificación empleadas en él. Se proponen como objetivos específicos: Conocer la percepción que tienen los estudiantes de los recursos digitales empleados durante las clases sincrónicas y Conocer la percepción que tienen los estudiantes de los recursos digitales empleados de manera asincrónica.

MÉTODO

Participantes

Participaron 30 estudiantes (60% son mujeres) que se encuentran cursando el segundo año, primer semestre académico de 2021, de la carrera de Administración Pública de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Los recursos digitales y actividades de gamificación se llevaron a cabo en el curso CEA1139 Microeconomía. Este es un curso obligatorio para todos los estudiantes de la carrera de índole teórica, que proporciona al alumno una visión general de la economía, centrada en el análisis microeconómico, entrega a los estudiantes los conocimientos necesarios para identificar y entender la conducta de los distintos agentes económicos, tipos de mercado que existen, así como los elementos que condicionan el equilibrio y desequilibrio al interior de ellos. Este curso se imparte de manera presencial, pero dadas las condiciones sanitarias imperantes se dictó de manera remota en 2021.

Diseño y Procedimiento

Durante la primera semana de clases se indicó a los estudiantes que durante el semestre se utilizaría de manera complementaria a la clase expositiva algunos recursos digitales con el fin de mejorar la comprensión de los contenidos y prepararlos para las evaluaciones parciales del curso. Los softwares empleados para generar los recursos digitales fueron Patled, Mentimeter, 3ed World Farmer y Geneally. Los tres primeros en su versión gratuita y el último en su versión de licencia pagada. Se seleccionaron este tipo de recursos por ser visualmente atractivos, accesibles desde cualquier dispositivo, de uso intuitivo, bajo consumo de planes de datos y pueden servir como repositorio (salvo 3ed World Farmer).

El diseño y uso de estos recursos dentro las clases sincrónicas y como parte de las actividades asincrónicas tomando en consideración los 12 puntos sugeridos por Ardila-Muñoz (2019).

Se indicó también que al finalizar el semestre se aplicaría un test de diagnóstico para medir la percepción sobre los recursos digitales usados. Este instrumento se divide en cuatro partes: conocimiento y hábitos de juego, percepción de las actividades sincrónicas, percepción de las actividades asincrónicas, apreciación y sugerencias. Las primeras tres partes la conformaban 17 preguntas, cuyas respuestas son en escala Likert 1 a 5, donde 1= “muy en desacuerdo” y 5= “muy de acuerdo”. La última parte (dos preguntas abiertas) consultan sobre las herramientas digitales que más les gustaron y sobre cómo mejorar su uso. Los recursos digitales empleados para gamificar en las unidades seleccionadas del curso fueron accedidas por los estudiantes mediante la plataforma institucional blackboard de manera directa o bien, mediante el uso de hipervínculos.

Materiales

Para llevar a cabo la experiencia, se realizaron los siguientes materiales:

Clase sincrónica: Incorporación de preguntas clave, detonantes e iniciales en el software padlet (muro) y mentimeter (nube de ideas), donde podían poner los comentarios, ideas iniciales o conocimientos sobre los temas a abordar al inicio o durante las sesiones. Se incorporaba el hipervínculo correspondiente en la presentación y en el chat de la sesión para que pudieran conectarse y exponer sus ideas. Durante o posterior a la sesión se proyectaban los comentarios realizados en alguno de los dos recursos.

Clase asincrónica: Se usaron dos tipos de recursos. El primero, fue la plataforma de juego en línea 3ed World Farmer (granjero del tercer mundo) y conjunto de plantillas en Excel como insumos para la segunda evaluación. El segundo, la generación de tres juegos en la plataforma Geneally (bajo la modalidad de gamificación que ofrece esta plataforma). Los formatos empleados fueron puzzle, ninja e impostor. En cada caso se dieron las indicaciones para su uso.

Test de diagnóstico: Instrumento que busca indagar sobre la percepción de los y las estudiantes respecto de los recursos digitales usados como elementos de gamificación en el curso (además de aportar en la identificación del perfil de los y las estudiantes).

En la Figura 1, se muestran algunos de los recursos sincrónicos y asincrónicos empleados.

Figura 1. Ejemplos de recursos digitales empleados en el curso



Fuente: Elaboración propia con base en software mentimeter y geneally

RESULTADOS

De los estudiantes participantes del curso CEA1139 Microeconomía, 28 respondieron el test de diagnóstico (lo que equivale a una tasa de respuesta del 93.3% de la población considerada). El perfil que se deriva de los estudiantes participantes es el siguiente: al 25% le gusta jugar a muchos videojuegos, el 21% habitualmente juega a través de aplicaciones de teléfono, el 29% habitualmente juega videojuegos multijugador en línea, el 46% conoce el concepto de gamificación y el 22% ha cursado asignaturas donde se utilizaron recursos de gamificación.

En la Tabla 1 se presenta la percepción de los estudiantes respecto del uso de recursos digitales de gamificación durante las sesiones sincrónicas. Los resultados obtenidos muestran la baja recepción que tuvieron del tipo de recurso empleado durante las clases sincrónicas. Sólo el 32% y 46%, estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo en que el uso de herramientas interactivas fomentó su participación activa y mejora su concentración durante la clase sincrónica, respectivamente. Por otro lado, los ítems mejor evaluados tienen que ver con el recurso diseñado: entretenidas, visualmente atractivas y contar con instrucciones claras (75%, 71% y 79% respondieron de acuerdo y muy de acuerdo).

En la Tabla 2 se presenta la percepción de los estudiantes respecto de los recursos digitales de gamificación empleados de manera asincrónica. Este tipo de recurso parece ser recibido de mejor manera. El 68% está de acuerdo y muy de acuerdo con que las actividades asincrónicas fueron divertidas. El 75% que permite comprender los conceptos del curso, 82% señala que tienen instrucciones claras y 86% que son visualmente atractivas.

Tabla 1. Percepción de la gamificación en actividades sincrónicas

Ítem	Calificación				
	1	2	3	4	5
Las herramientas interactivas utilizadas durante la clase sincrónica fueron divertidas	4%	11%	36%	32%	18%
Las actividades interactivas realizadas durante la clase sincrónica tenían instrucciones claras	0%	7%	14%	21%	57%
Las actividades interactivas utilizadas durante la clase sincrónica fueron visualmente atractivas	4%	7%	18%	43%	29%
El uso de herramientas interactivas durante la clase sincrónica fomentó mi participación activa	7%	7%	54%	21%	11%
El uso de herramientas interactivas mejoró mi concentración durante la clase sincrónica	4%	4%	46%	36%	11%
El uso de herramientas interactivas hizo que la clase sincrónica fuera más entretenida	4%	0%	21%	50%	25%
El uso de herramientas interactivas durante la clase sincrónica me facilitó el aprendizaje de los temas abordados	0%	7%	21%	50%	21%

Tabla 2. Percepción de la gamificación en actividades asincrónicas

Ítem	Calificación				
	1	2	3	4	5
El uso de herramientas digitales para el trabajo asincrónico me permitió comprender conceptos del curso	4%	0%	21%	36%	39%
El uso de herramientas digitales para el trabajo asincrónico me permitió prepararme para las actividades evaluadas	4%	11%	18%	43%	25%
Las actividades digitales asincrónicas tenían instrucciones claras	0%	7%	11%	39%	43%
Las actividades digitales asincrónicas fueron visualmente atractivas	4%	4%	7%	46%	39%
Las actividades digitales asincrónicas fueron divertidas	7%	4%	21%	46%	21%

Al consultar sobre los recursos digitales que más les gustaron, los estudiantes señalaron dos: 3rd World Farmer y el juego Impostor. En el caso de las estudiantes señalaron que les gustaron las actividades: rompecabezas y ninja. Respecto de las sugerencias para mejorar las herramientas digitales e interactivas, las estudiantes en su mayoría respondieron que debería ampliarse su uso en otras partes del curso y en otros cursos y, usar más del tipo quizzes (seleccionar la respuesta correcta de entre múltiples alternativas). Por otro lado, los y las estudiantes concordaron que la experiencia fue buena y debería ampliarse el uso de este tipo de recursos en el curso y hacia otros cursos, indicaron también que podrían usarse juegos más dinámicos, competitivos y que permitan la interacción con sus condiscípulos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las actividades de gamificación que se implementaron recogen en casi toda su extensión, los doce aspectos sugeridos por Ardila-Muñoz (2019). A diferencia de los resultados de otros autores (Ardila-Muñoz, 2019; Carreras, 2017; De Castro-Castro et al., 2018; López-Navarro, 2013), las actividades sincrónicas y asincrónicas no fueron

percibidas por los estudiantes como divertidas. Sin embargo, concuerdan en que son visualmente atractivas y hacen más entretenidas tanto las clases sincrónicas como las actividades asincrónicas. Por otro lado, respecto de las hipótesis planteadas, podemos señalar que el uso de las herramientas interactivas en clase sincrónica facilita el aprendizaje de los temas abordados y las actividades asincrónicas implementadas permiten prepararse para las evaluaciones que tienen que presentar (Bustos-Gutiérrez, 2021).

Aunque se siguieron los pasos sugeridos por Ardila-Muñoz (2019), al momento de llevar a cabo la gamificación del curso CEA1139 Microeconomía, no se logra uno de los objetivos que busca este tipo de prácticas y que señalan los autores que consideran a la gamificación como estrategia de enseñanza dentro de la sala de clase: divertirse. Esta situación puede estar asociada al tipo de perfil de estudiantes del semestre y al espacio en que se realizó: poca afición a los videojuegos y hacer todo en modalidad remota. Sin embargo, se logran otros objetivos que busca alcanzar la gamificación: reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y volver didácticas las estrategias de juego empleadas.

Entre las limitaciones que tiene este trabajo es el tamaño de la muestra, pues considera a un subconjunto de los estudiantes de la carrera de Administración Pública en un momento particular del tiempo dentro de su itinerario formativo. También presenta problemas de autoselección al momento de aplicar/responder el test de diagnóstico (dos de los estudiantes del curso se abstuvieron de responderlo).

Como futuras líneas de investigación se podría abordar el efecto del uso de la gamificación en el logro de resultados de aprendizajes del curso, competencias, así como el rendimiento de los y las estudiantes. De igual manera, investigar sobre el efecto que tendría sobre la percepción de los recursos digitales el aplicar o hacer uso de otro tipo de herramientas digitales, así como la ampliación de su uso dentro de este u otros cursos.

REFERENCIAS

- Ardila-Muñoz, J.Y. (2019). Supuestos Teóricos Para La Gamificación de La Educación Superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. doi: 10.11144/javeriana.m12-24.stge
- Barros-Pozo, D.S. y Medina-Chicaiza, R.P. (2021). Gamificación: Reflexiones Teóricas Desde El Enfoque Empresarial. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(27), 197-121. doi: 10.46652/rgn.v6i27.766
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y Aprendizaje - El Juego Como Herramienta Pedagógica*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Bustos-Gutiérrez, M.T. (2021). Geneally como Herramienta para Gamificar en un Curso de Macroeconomía. En *XI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria - CIDU* (pp. 1-8). Tenerife: Universidad de La Laguna.

- Carreras, C. (2017). Del Homo Ludens a La Gamificación. *Quadernos de Filosofia*, 4(1), 107–118. doi: 10.7203/qfia.4.1.9461
- De Castro-Castro, C., Muñoz-González, J.M., y Brazo-Millán, A.I. (2018). El Uso de Videojuegos Serios en el Aprendizaje de Francés en Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 157–177.
- Ferrés, J. (1995). Televisión, Espectáculo y Educación. *Comunicar*, 2(4), 37–41. doi: 10.3916/c04-1995-07
- García-Zaballos, A., Iglesias, E., y Puig, P. (2021). *Informe Anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha en América Latina y el Caribe: IDBA 2020*. Washington.
- González-Acosta, E., Almeida-González, M., Torres-Chils, A., y Traba-Montejo, Y.M. (2020). Gamification as an Educational Tool: The Accounting Student in the Role of the Manager, the Accountant, and the Auditor. *Formacion Universitaria*, 13(5), 155–164. doi: 10.4067/S0718-50062020000500155
- López-Navarro, C. (2013). *La Gamificación en el Área de Economía*. Universidad de Almería.
- Real Academia Española. (2020). *Juego / Definición / Diccionario de La Lengua Española / RAE - ASALE*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/juego>
- Sarlé, P. (2012). *Lo importante es Jugar... Cómo entra el Juego en la Escuela*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., y Bentancor-Biagas, G. (2020). The Use of Platforms and Digital Tools for the Teaching of Mathematics. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 718–740. doi: 10.1590/S0104-40362020002802241
- Vélez-Osorio, I.M. (2016). La Gamificación en el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. *Rastros Rostros*, 18(33). doi: 10.16925/ra.v18i33.1683

CAPÍTULO 62

EL PODCAST PARA LA FLEXIBILIZACIÓN Y SOPORTE TECNOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

EMILIA IGLESIAS ORTUÑO
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior se sustenta sobre la idea de proporcionar una formación basada en la adquisición y desarrollo de competencias, que preparen al individuo para las exigencias del mercado laboral y le permita ser un profesional de calidad. Como indican De Juanas-Oliva y Fernández-Lozano (2008) las competencias pueden estructurarse siguiendo diversas clasificaciones, pero la más usual es establecer tipologías de las competencias en base a su especificidad, es decir, sobre qué ámbitos resultan aplicables. De tal manera que las competencias pueden estar centradas también en el ámbito profesional o en lo académico como aquellas que demanda el desempeño de una profesión (trabajar en equipo, ser riguroso y sistemático, ser versátil, etc.). Agrega Montero (2010, p. 20) que la competencia se presenta como un fin que el estudiante deberá lograr en su fase universitaria. En esta nueva perspectiva, el papel del estudiante se modifica y cobra un significado especial; primero, porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores, sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle al conocimiento a lo largo de toda su vida.

El aprendizaje por Competencias

El aprendizaje por competencias va más allá de la adquisición de conocimientos, pues se trata de acompañar la posesión de nociones e ideas básicas, especializadas, prácticas y críticas sobre una materia. El/la estudiante transita por una serie de niveles de aprendizaje, desde el inicial en el que el alumno se sensibiliza con los conceptos, el elemental en el que el alumno conoce y domina los contenidos de cada materia, el autónomo en el que el alumno es capaz de aplicar sus conocimientos y estudiar su impacto y sus resultados y por último el experto, en el que el alumno es capaz de ser crítico, contrastar teorías y extraer de las nuevas corrientes teóricas las conclusiones y opiniones más favorables para su desempeño profesional.

Con respecto al modelo educativo por competencias aplicado a la profesión mediadora, Folberg y Taylor (1997, pp. 229-237) afirman que algunas posturas

reivindican que se trata de una nueva profesión que exige un currículo de graduados con aprobación y prerequisites académicos para su ingreso.

Otros piensan que se trata de una competencia en la práctica, de una serie de habilidades que deben agregarse a través de la continua instrucción a una base profesional existente o profesión de origen. A este respecto añade Rondón-García (2012, p. 240) en cualquiera de las dos posturas, la mediación como actividad profesional debe exigir a los profesionales que la desempeñan una formación general y especializada, para el buen ejercicio de sus funciones y competencias.

Innovación Educativa

La formación universitaria española, caracterizada por un modelo de docencia vertical en el que el docente provee de conocimientos al estudiante, que deberá asimilarlos y aprenderlos con base en sus estrategias de aprendizaje, pone de manifiesto la necesidad de transitar hacia modelos en los que el estudiante sea más participe de su proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, que éste no se quede únicamente en la adquisición de contenidos teóricos, sino que se experimente el tránsito desde el saber al saber estar. En este sentido Michavilla (2009, p. 4) afirma que el cambio de paradigma educativo se debe centrar en la sustitución de una enseñanza excesivamente teórica por una educación activa y en el uso de nuevas tecnologías.

En relación con estos cambios y transformaciones, explican Hernández-Pina, Martínez-Clares, Martínez-Juárez, y Monroy-Hernández (2009, p. 312) que los retos más importantes a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI es el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación basada en competencias. Añaden los autores que, en el nuevo discurso político de la Comisión Europea, la construcción del aprendizaje y el desarrollo de las competencias, se perciben como una de las mejores inversiones para el desarrollo del capital humano. El término competencia es complejo y poliédrico, se aboga por una formación integral basada en las mismas con la intención de capacitar a las personas no sólo para el presente sino para los futuros retos con los que se deberá enfrentar Hernández-Pina, Martínez-Clares, Martínez-Juárez, y Monroy-Hernández (2009, p. 315)

Así pues, los procesos de innovación, respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, explica Salinas (2004, p. 6) en su mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Sin embargo, una equilibrada visión del fenómeno debería llevarnos a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de nuestras instituciones; instituciones que tienen una importante función educativa.

El cambio de las sociedades del Siglo XXI requiere innovaciones en diferentes ámbitos como el social, el profesional o el educativo, estas innovaciones suponen la

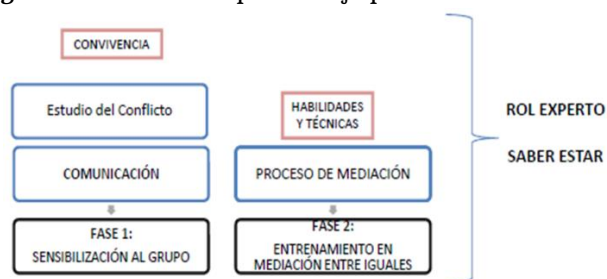
adaptación de los patrones hasta ahora establecidos. Con respecto a la educación, el patrón novedoso de este nuevo Espacio Europeo al que los Estados miembro deben adaptarse cambia la concepción de una educación estática con el objetivo de la adquisición de conocimientos en la que el sujeto aprendiz es pasivo a una nueva concepción de aprendizaje basado en la capacitación de las personas, en la dotación de conocimientos y espacios para su desarrollo, se trata de proveer de unas competencias de actuación para el presente y de unas habilidades para desarrollarlas hacia el futuro.

Formación Práctica en mediación escolar

La formación práctica en mediación escolar se concibe desde el título de Máster Oficial en Mediación de la Universidad de Murcia, como un proceso de entrenamiento de los/as estudiantes que va más allá de la ejecución del proceso mediador. Se trata, pues, de que los estudiantes experimenten la dimensión competencial del saber estar propia de la profesión mediadora a través de la transmisión de conocimiento, solución de problemas y entrenamiento en mediación entre iguales a los escolares de los centros educativos de la Región de Murcia.

Como se sistematiza en la Figura 1, con base en las explicaciones de Ortuño-Muñoz e Iglesias-Ortuño (2015), el proceso de formación en prácticas de mediación tiene como objetivo la capacitación y construcción de un servicio de mediación entre iguales en el centro educativo receptor del alumnado universitario.

Figura 1. Modelo de aprendizaje práctico en Mediación



La Consejería de Educación, Juventud y deportes de la Región de Murcia resuelve en 2017 las Instrucciones para la mejora de la Convivencia Escolar en el marco del Plan Estratégico de Convivencia Escolar desarrollado a nivel nacional y que propone la acción dirigida hacia siete ejes estratégicos: educación inclusiva; participación de la comunidad educativa; aprendizaje y convivencia; educación en los sentimientos y en la amistad; socialización preventiva de la violencia de género; prevención de la violencia desde la primera infancia; y atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (CNIIE, 2017, p. 27). En el título I de las Instrucciones

para la mejora de la Convivencia Escolar en los Centros Educativos no universitarios de la CARM se contempla, dentro del conjunto de medidas organizativas, poner en marcha estrategias de transformación y resolución de conflictos mediante el diálogo ejecutando proyectos de mediación entre iguales (Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, 2017, p. 4)

La institución educativa es una organización social en la que los conflictos son un fenómeno natural (como en todas las organizaciones), por lo que es normal que en las aulas y en los centros educativos se produzcan de forma continua (Viñas-Cirera, 2008). En este sentido, como agregan Ortuño-Muñoz e Iglesias-Ortuño (2015, p. 40) el conflicto escolar se concibe como un hecho natural inherente a la vida de los centros docentes, que puede convertirse en fuente de aprendizaje y posibilitador de la comprensión de la existencia de diversas percepciones ante una misma realidad. La Mediación escolar es concebida por las autoras como una estrategia de la que debe destacarse su carácter de intervención educativa intencional. Se debe resaltar que se trata de un valor añadido a los que ya ofrece la escuela, precisando que necesita de una adaptación del proceso formal de mediación a la madurez psicológica y moral de los escolares. El principal objetivo de las soluciones alcanzadas en los procesos de mediación es el de lograr cambios que repercutan en la mejora de las relaciones futuras en personas que deben seguir conviviendo. La Mediación escolar es el proceso de mediación que puede llevar a cabo el servicio de mediación del Centro Educativo.

Emplea una metodología consistente en un diálogo asistido por una tercera persona imparcial que no propone soluciones. Su misión es facilitar el entendimiento entre las partes.

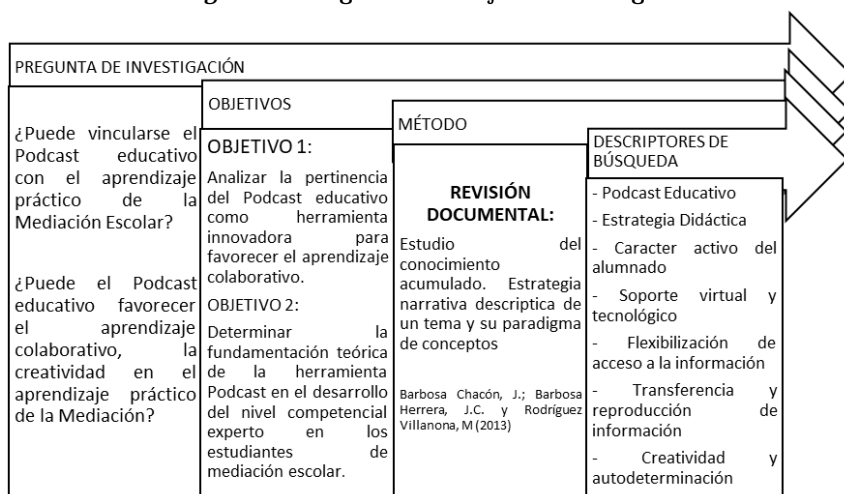
METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este trabajo bibliográfico obedece al interés por dar respuesta a la siguiente hipótesis o concepción de partida: El entrenamiento práctico en Mediación Escolar requiere de los estudiantes de mediación en prácticas un desarrollo de la competencia creativa y dinamizadora de los procesos de sensibilización de los escolares en materia de habilidades para la gestión positiva de conflictos, negociación o diálogo eficaz.

El Podcast educativo se propone como una herramienta para compartir ideas, experiencias y estrategias didácticas en el marco de la asignatura práctica de Mediación Escolar con base en la autogestión de los estudiantes de mediación en prácticas, así como de transcendencia en los escolares de las instituciones de prácticas donde se desempeñen.

Para aproximarnos al cuestionamiento o incógnita planteado en este punto de partida, se ha desarrollado un método de investigación bibliográfico representado en la siguiente Figura 2.

Figura 2. Diagrama de flujo metodológico



El estudio del Estado del Arte, definido por Barbosa-Chacón, Barbosa-Herrera, y Rodríguez-Villabona (2013) como el estudio del conocimiento acumulado consistente en una estrategia narrativa descriptiva de un tema y su paradigma de conceptos. Será esta estrategia metodológica la que se empleará en este estudio, con la finalidad de componer una aproximación a la temática de estudio y su contexto.

Para el desarrollo de esta investigación se determinó como fin sistematizar la información que vinculara los conceptos de innovación educativa en educación superior, nuevas tecnologías y Podcast educativo. Para esto se elaboró una guía sencilla con base en los siguientes elementos:

Descriptores de búsqueda: Podcast Educativo; Estrategia didáctica; Carácter Activo del alumnado; Soporte virtual tecnológico; Flexibilización del acceso a la información; Transferencia y reproducción de información; Creatividad y autodeterminación.

Criterios de inclusión: Artículos en español; Investigaciones académicas; de aplicación en el EEES; palabras clave referenciadas en los descriptores; investigaciones en la línea de tiempo del estudio.

Criterios de exclusión: Publicaciones que no estén en revistas indexadas; Trabajos de innovación docente en secundaria o primaria; Publicaciones sobre innovación y TICS sin aporte didáctico.

Las unidades de análisis fueron documentos científicos a los que se accedió a través de fuentes secundarias como Redalyc, Dialnet, DOAJ y Scielo. Este breve diseño permitió almacenar y procesar información de documentos de interés y relevantes para el objetivo de estudio.

RESULTADOS

Como punto de partida para la comprensión de la herramienta Podcast educativo como estrategia de aprendizaje colaborativo en el marco de la innovación educativa, es reseñable la definición de Salinas (2004, p. 13) cuando explica que los nuevos espacios educativos que se crean mediante las prácticas innovadoras pueden referirse tanto al impacto que la introducción de las TIC tiene en la enseñanza convencional como a la configuración de nuevos escenarios de aprendizaje que oscilen entre el aula convencional y el aprendizaje accesible desde cualquier punto a través de las telecomunicaciones.

El Podcast como estrategia de innovación educativa

En el marco de la enseñanza en la educación superior, el/la docente debe elegir y seleccionar las herramientas de aprendizaje que más se adecuen a los procesos que quiere desarrollar en su alumnado, así, explica Vázquez-Martínez (2007, p. 37) que como cualquier herramienta didáctica, los docentes pueden trabajar las TICs con diferentes niveles de profundidad utilizando recursos editoriales con el alumnado para, paulatinamente crear nuestros recursos propios hasta, finalmente, llegar a un nivel óptimo donde acompañaremos en la gestión docente con el alumnado y sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos procesos de auto aprendizaje suponen un elemento determinante que está conectado con lo que se mencionaba sobre la enseñanza innovadora y que, naturalmente, será condicionante de los resultados que se obtengan es el aspecto relativo a la calidad. Para Cebrián (2009, p. 21) la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje no se encuentra sólo en el uso o no de la tecnología, sino en el sentido didáctico y pedagógico presente en estas herramientas. Incorpora explica Michavilla (2009, p. 4) que la innovación educativa está íntimamente vinculada con la motivación, formación y evaluación del profesorado por lo que son los profesores los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones tanto pedagógicas como tecnológicas, sólo son viables si cuentan con la complicidad y protagonismo de los docentes.

Una de las estrategias innovadoras a las que el profesorado está recurriendo actualmente es el Podcast educativo, definido por Solano-Fernández y Sánchez-Vera, (2010, p. 128) como un medio didáctico con formato de archivo sonoro con contenidos educativos, creado a partir de un proceso de planificación didáctica que aporta una nueva dimensión a las tecnologías móviles para la enseñanza ya que además de permitir la transferencia y reproducción de audio y vídeo, los usuarios pueden capturar sus archivos desde dispositivos móviles, flexibilizando el acceso a la información. Agrega Trujillo-Torres (2011, p. 66) que, particularmente en el campo de la educación, el empleo del Podcast implica el desarrollo de competencias

informacionales que favorecen la construcción de conocimiento y su gestión eficaz, todo ello objeto de logro y memoria histórica de la educación y su organización.

La sociedad del Siglo XXI supone todo un reto para los procesos de innovación docente. Las características digitales que envuelven las interacciones sociales, si bien observadas con importantes reticencias fruto de una mirada prudente, son una realidad y una vía que conecta la sociedad actual con su contexto. En este sentido, Piñero-Otero (2021, p. 6) habla de la exigencia actual del *always on* que ha derivado en la utilización de los dispositivos móviles en cualquier momento y lugar. Así pues, queda patente que vivimos en la era de los denominados nativos digitales, por lo que es fácil pensar que las innovaciones tecnológicas tendrán una buena acogida en las instituciones educativas. En este sentido, indican Contreras-Espinosa y Equía-Gómez (2009, p. 141) que, dado que la mayoría de los estudiantes en la universidad cuentan con un dispositivo móvil al alcance, el *m-learning* se convierte en una oportunidad para el proceso de aprendizaje al utilizar los mismos métodos pedagógicos que cualquier otro método de aprendizaje convencional, pero le siendo un reto por la complejidad de la adaptación de los contenidos sobre un medio digital.

Metodología didáctica del Podcast desde la Educación Superior

Para que un Podcast se considere educativo, según explica Quintanal (2012, p. 731) debe tratarse de un elemento pedagógico que implique la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos, elaborado tras una planificación previa. Puede ser editado por un docente, un alumno o una institución educativa. El profesorado, desde la concepción de la innovación docente, debe ser consciente, como explican Cruz-Rodríguez, Díez-Bedmar, Gámez-Carmona, y Rueda-Parras (2006, p. 4), de que su papel no se reduce a la mera transmisión y reproducción de una serie de contenidos carente de valor sin una contextualización adecuada al entorno de los aprendices. Existe, pues, la necesidad de formar a los estudiantes para que sean capaces de utilizar los recursos y las herramientas que les posibiliten la creación y la intercomunicación personal, pues estas son piezas clave para la excelencia profesional de la sociedad del siglo XXI.

En relación con el desarrollo tecnológico, Guanilo-Paredes (2014, p. 47) revela que los adelantos tecnológicos aplicados a la pedagogía universitaria ofrecen una posibilidad concreta de desarrollar y ofrecer sistemas educativos a distancia; que resaltan, entre sus otras características, un menor coste por estudiante, así como una diversidad de plataformas computacionales que soportan opciones interactivas posibles de ser aprovechadas para incluir las diferentes expresiones del Podcast. Se enriquecen sus contenidos pedagógicos y, por ende, la calidad de la educación, propiciando la disminución de la brecha existente entre la educación presencial y aquella a distancia.

Se mencionaba anteriormente que el aspecto que determinará la calidad de la innovación docente y el uso de las Tics será la preparación o análisis didáctico de los recursos con el fin de que el profesorado pueda seleccionar aquellos que verdaderamente resulten eficaces e impacten directamente con sus objetivos docentes. En el caso del Podcast, sus potencialidades de uso y consumo, según Piñero-Otero (2012, p. 7), favorecen el aprendizaje autónomo y los convierte en una herramienta idónea para las diversas modalidades de enseñanza. Así pues el Podcast educativo se concibe como una herramienta muy flexible para la educación porque, como explican Solano-Fernández y Sánchez-Vera (2010, p. 129) permite elaborar guiones adaptados a nuestra realidad educativa y una de sus mayores potencialidades para la Educación Superior es que se trata de una herramienta ampliamente difundida por los jóvenes estudiantes de los centros de enseñanza superior que en la mayoría de los casos no sólo son capaces de descargarlos para su escucha, sino también difundirlos.

La incorporación del Podcast o Podcasting en los últimos años se ha dimensionado notablemente debido, según afirman Piñero-Otero (2012, p. 9) a la exponencial implantación de los dispositivos móviles, hecho de alcance generacional que lo convierte en una herramienta de enormes potencialidades para la educación. Su incorporación a las metodologías didácticas en el ámbito de la enseñanza superior ofrece numerosos beneficios que van más allá de su esencia sonora.

Unos beneficios entre los que destaca la desvinculación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contextos educativos clásicos, al tiempo que favorece un aprendizaje autónomo. El estudiante será quien decida cuándo, dónde y de qué manera va a hacer uso de estos contenidos didácticos de carácter asíncrono.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías de aplicación en la formación universitaria se conciben como vías o estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje que, además, ofrecen un atractivo importante a la anteriormente mencionada generación digital. Así pues, Ferreiro (2006, p. 124) explica que el sentido pedagógico de las Tics se enmarca en un modelo que permita cumplir las funciones didácticas fundamentales orientando al alumnado hacia lo que hay que aprender. La activación de las competencias psicológicas superiores para garantizar el aprendizaje a través de la creación de situaciones de procesamiento de la información, del intercambio fructífero de conocimientos, de la reflexión sobre lo que se hizo o se está haciendo y de la autoevaluación de la acción realizada todo ello con el requisito del acceso constante al conocimiento que tiene el alumnado a su disposición.

El Podcast, además de representar una notable oportunidad docente, también resulta un importante valor para el alumnado. En este sentido, Trujillo-Torres (2011,

p. 63) explica que el uso de herramientas como el Podcast en el ámbito universitario fomenta la construcción de comunidades de aprendizaje constructivistas y sociocríticas, donde el conocimiento no fluye unidireccionalmente, sino que se conforma de tal modo que todos los integrantes, desde la participación comprometida y ética, intercambian y promueven el desarrollo de la información y la comunicación de manera multidireccional. Siendo así, el alumnado desarrollará su aprendizaje de forma colaborativa y acompañada de análisis críticos de sus procesos de aprendizaje, desempeño práctico o estudio y análisis ético de las metodologías de su contexto inmediato.

Así pues, a partir de estas aportaciones se concibe el Podcast como una herramienta didáctica innovadora que, además, contribuye a favorecer la cohesión y autodeterminación del colectivo estudiantil en tanto que se presenta como un procedimiento para compartir experiencias en espacios digitales de libre acceso, difusión y visibilidad. Añade Paccelli-Aguilar (2014, p. 61) que el Podcast se convierte en un motivo para reunirse por parte de grupos de participantes que se sienten satisfechos compartiendo un enfoque común acerca de un tema, propiciándose el diálogo educacional en los espacios de conversación producidos y redes sociales. A partir de esta idea, se puede pensar que los estudiantes que cuenten con la herramienta Podcast durante su aprendizaje práctico de la mediación escolar desarrollarán un sentimiento de pertenencia y vinculación con el grupo del que, además, extraerá las bases para el aprendizaje colaborativo a través de la discusión de ideas y análisis crítico de las estrategias prácticas.

REFERENCIAS

- Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa-Herrera, J.C., y Rodríguez-Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105.
- Cebrián, M. (2009). Expansión de la ciberradio. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6(1), 11-23.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Catálogo MECD.
- Contreras-Espinosa, R.S. y Equía-Gómez, J.L. (2009). Contenidos de aprendizaje para estudiantes de diseño en Podcast. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 20(1), 139-148.
- Cruz-Rodríguez, M.Á., Díez-Bedmar, M.C., Gámez-Carmona, M.D., y Rueda-Parras, C. (2006). Innovación educativa y Universidad desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Iniciación a la Investigación*, 1(3), 1-8.
- De Juanas-Oliva, A. y Fernández-Lozano, M.P. (2008) Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 217-230.
- Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa. (2017). *Resolución de 13 de noviembre por la que se dictan las Instrucciones para la mejora de la Convivencia*

escolar en los Centros Educativos No Universitarios sostenidos con fondos públicos de la CARM. Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Región de Murcia: CARM.

Ferreiro, R. (2006). Del pizarrón a las TIC, entrevista con Remón F. Ferreiro. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 6(3), 118-126.

Folberg, J. y Taylor, A. (1997). *Mediación: resolución de conflictos sin litigio*. México D.F.: Limusa.

Guanilo-Paredes, C.E. (2014). El Podcast como recurso educativo en el ámbito de la educación universitaria a distancia. *Hamut'ay Revista Semestral de Divulgación Científica*, 1(2), 44-53.

Hernández-Pina, F., Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M., y Monroy-Hernández, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319.

Michavilla, F. (2009). La Innovación educativa. Oportunidades y Barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185(Extra), 3-8.

Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.

Ortuño-Muñoz, E.A. e Iglesias-Ortuño, E. (2015) *La Mediación escolar. Formación para profesores*. Murcia: Educarm.

Paccelli-Aguiar, E. (2014). Relações educacionais do Podcast brasileiro com as hierarquias expressivas online. *Conjectura, Filosofia Educativa*, 19(2), 55-67.

Piñero-Otero, T. (2012). Los Podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(58), 1-12.

Quintanal, F. (2012) El Podcast como herramienta de enseñanza en física y química de bachillerato. *Estudios sobre Mensaje Periodístico*, 18(Especial), 729-738.

Rondón-García, L.M. (2012). *Bases para la mediación familiar*. Valencia: Tirant LoBlanch.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16.

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.

Trujillo-Torres, J.M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del Podcast en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 61-76.

Vázquez-Aguado, O. (2005). El espacio europeo de educación superior y el trabajo social en España. *Portularia*, 5(1), 239-255.

Vázquez-Martínez, S. (2007). TIC y Podcast. *Revista Padres y Maestros*, 311, 36-39.

Viñas-Cirera, J. (2008). *Mediación en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 63

¿SE PUEDE EVITAR EL USO DE TÉCNICAS FRAUDULENTAS EN EXÁMENES ONLINE? EXPERIENCIA UTILIZANDO DOS PLATAFORMAS EN TIEMPOS DE COVID

JOSÉ ÁNGEL ZÚÑIGA VICENTE, ANA BELÉN ALONSO CONDE,
Y JAVIER ROJO SUÁREZ
Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

La actual pandemia de la Covid-19 motivó la suspensión de la actividad docente presencial universitaria en la mayoría de los países del mundo durante la segunda mitad del curso académico 2019-2020. Para continuar con las actividades de enseñanza-aprendizaje durante este tiempo convulso, las instituciones educativas optaron por pasar todas las actividades que se venían realizando en las aulas a un modelo en remoto u online (Amzalag, Shapira, y Dolev, 2021; Pal y Vanijja, 2020; Reynolds y Chu, 2020). A diferencia de las transiciones de un modelo de enseñanza presencial a otro modelo de tipo semipresencial u online que han ocurrido en el pasado, el cambio a un modelo en exclusiva de enseñanza remota de emergencia se produjo de manera repentina y no planificada (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond 2020; Iglesias-Pradas, Hernández-García, Chaparro-Peláez, y Prieto, 2021).

La existencia del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje ha sido desafiado como nunca antes había sucedido, precisamente como consecuencia de las medidas de salud pública adoptadas en la mayoría de los países (relacionadas con el distanciamiento físico y/o social) para reducir la transmisión de la Covid-19 (Almarzooq, Lopes, y Kochar, 2020; Pedersen y Favero, 2021; World Health Organization, 2021). En un contexto en el que es necesario mantener el distanciamiento social, un modelo de e-learning o educación en remoto resulta especialmente apropiado porque en este tipo de entornos dos de los principales tipos de agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores y estudiantes) no necesitan compartir un espacio físico de interacción (Almarzooq et al., 2020; Lara, Aljawarneh, y Pamplona, 2020).

Antes del inicio de la Covid-19, el uso de la mayoría de las plataformas y recursos de aprendizaje online tenía, en muchas ocasiones, un carácter complementario a la enseñanza presencial impartida en los diferentes niveles educativos. Por tanto, el escenario surgido a raíz de la Covid-19 ha generado una perturbación desconocida sin precedentes ya que ha supuesto un cambio radical en el modo de impartir la educación: “online/exclusivamente virtual” (Pal y Vanijja, 2020) o, para ser mucho

más precisos, “enseñanza a distancia de emergencia” según algunos autores (Hodges et al., 2020). Los docentes de todo el mundo se han visto obligados a impartir sus clases utilizando diferentes tipos de plataformas online que en muchos casos les resultaban completamente desconocidas.

En España, como en la mayoría de los países del mundo, con la declaración del estado de alarma por parte del Gobierno, en marzo de 2020, todas las actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales fueron sustituidas por un formato online o virtual. Los docentes de las universidades españolas recibieron pautas y tutoriales para empezar a utilizar inmediatamente todas las herramientas de enseñanza online a través de plataformas como Blackboard Collaborate, Google Meet, Zoom o Microsoft Teams. Posteriormente, estas recomendaciones se convirtieron en exigencias normativas, y los docentes tuvieron que cambiar los programas y adaptar rápidamente los materiales de sus asignaturas, mientras que la incertidumbre total rodeaba a lo que sucedería con los períodos ordinarios y extraordinarios de exámenes. En España, esto representó un desafío crítico sin precedentes, especialmente para aquellas universidades con una larga tradición en la enseñanza presencial.

El objetivo de este estudio es explicar con detalle la experiencia de evaluación de dos asignaturas de grado (Asignatura 1 y Asignatura 2) en una gran universidad pública española. Ambas materias se imparten en el primer año y semestre de cada titulación, tienen 6 créditos y forman parte de la ‘Formación Básica’ de cada titulación. La evaluación ordinaria (examen de enero) se realizó presencialmente, mientras que la evaluación extraordinaria (examen de julio) se realizó online. Como se indica en las guías docentes, el 20-30% de la nota final de cada asignatura se componía de prácticas individuales realizadas durante el período de clases presenciales (no reevaluables) y el 70-80% de un examen final de opción múltiple (reevaluable).

En el examen de la convocatoria extraordinaria de julio se utilizaron simultáneamente dos plataformas: Moodle, es la plataforma utilizada en el Aula Virtual de la universidad, y Microsoft Teams. Varias razones justificaron la utilización de Microsoft Teams: Por un lado, fue la plataforma elegida para iniciar la enseñanza remota de emergencia en esta universidad durante el período de confinamiento para todos aquellos grados que se impartían presencialmente. Además, se empleó para realizar tareas de vigilancia/control del examen y dar respuesta a las dudas que pudieran surgir durante el propio desarrollo del examen de ambas materias. En este sentido, consideramos que esta plataforma ofrece también una serie de ventajas frente a otras plataformas. Primero, permite visualizar un gran número de alumnos (49) simultáneamente en diferentes formatos elegidos por el/la profesor/a. Segundo, permite controlar, al menos ‘a priori’, lo que está haciendo cada alumno/a porque, entre otras, existe una opción que permite ver a los estudiantes como si estuvieran

dispuestos en un aula, además de permitir individualmente un seguimiento de cada alumno/a. Tercero, permite descargar una lista completa de los estudiantes que asisten al examen con su correspondiente identificación, y saber exactamente cuándo se incorpora y se desconecta cada estudiante del examen. Finalmente, se puede utilizar en diferentes dispositivos móviles (como ordenadores de sobremesa, portátiles, tablets o smartphones).

Uno de los principales problemas de la realización de exámenes online es que la variedad de dispositivos tecnológicos a disposición de los estudiantes (tales como ordenadores, tablets, smartphones) facilita en mayor grado la aparición de comportamientos no éticos o deshonestos por su parte, como pueden ser, por ejemplo, la utilización sin permiso de internet, la consulta entre compañeros o amigos a través del uso de la mensajería instantánea o incluso el acceso inmediato a los contenidos de los distintos materiales proporcionados por el/la profesor/a para la impartición de su asignatura (Amzalag, Shapira, y Dolev, 2021; Chirumamilla, Sindre, y Nguyen-Duc, 2020; Fask, Englander, y Wang, 2014). De hecho, en los últimos años numerosos trabajos abordan la deshonestidad académica de los estudiantes en el aprendizaje en su modalidad online (Birks, Mills, Allen, y Tee 2020; Golden y Kohlbeck, 2020; Grira y Jaeck, 2019; Gudiño, Jasso, y de La Fuente, 2021; Harmon y Lambrinos, 2008; Harris, Harrison, McNally, y Ford, 2020; Hart y Morgan, 2010). La investigación previa también se ha preocupado de examinar las percepciones de los docentes sobre la deshonestidad académica de los estudiantes (Amzalag et al., 2021; Blau, Goldberg, Friedman, y Eshet-Alkalai, 2021; Mellar, Peytcheva-Forsyth, Kocdar, Karadeniz, e Yovkova, 2018; Pincus y Schmelkin, 2003), aunque en menor medida. En general, se ha encontrado que los docentes perciben la deshonestidad académica de manera más severa en comparación con las percepciones de los estudiantes (Amzalag et al., 2021; Blau et al., 2021; Chirumamilla, Sindre, y Nguyen-Duc, 2020; Pincus y Schmelkin, 2003).

En todo caso, es importante destacar que tanto estudiantes como docentes perciben que, en general, es más fácil comportarse de manera deshonesto en los cursos y exámenes que se realizan online (Amzalag et al., 2021; Chirumamilla et al., 2020). Este es un fenómeno preocupante ya que el engaño tiene consecuencias tanto para el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el transcurso de sus estudios académicos, como para el mercado laboral del que formarán parte una vez hayan finalizado sus estudios, con la posible falta de ética que estos mismos estudiantes pueden trasladar a las distintas empresas u organizaciones en las que vayan a desarrollar su trabajo (Barbaranelli et al., 2018; Bashir y Bala, 2018). Por consiguiente, consideramos que resulta de interés obtener nueva evidencia sobre el comportamiento exhibido por los estudiantes en pruebas de evaluación online, porque en el proceso de aprendizaje, y en particular en el momento de realizar

distintas actividades y exámenes, un número creciente de docentes está utilizando herramientas online, y no solo en situaciones de emergencia como la experimentada a raíz de la pandemia de la Covid-19.

MÉTODO

En este apartado explicamos con cierto grado de detalle el procedimiento que se ha seguido para realizar el examen online en la fecha oficial fijada por la universidad.

Antes del examen (aproximadamente una semana antes) se organizó una reunión virtual a través de Microsoft Teams con todos los estudiantes que tenían que realizar el examen en cuestión. El propósito de esta reunión fue explicar de manera minuciosa todo el procedimiento relacionado con el examen. El formato del examen fue idéntico al de la evaluación ordinaria para cumplir con los requisitos de las guías docentes y evitar, en la medida de lo posible, diferencias con respecto a la evaluación ordinaria. Además, nuestra idea era que el examen fuera lo más parecido posible a un examen presencial.

El procedimiento consistió en los siguientes pasos:

Primero, los estudiantes tenían que estar conectados simultáneamente a Microsoft Teams y al Aula Virtual al menos 10 minutos antes de la hora de inicio del examen. De esta forma, se aseguraba que la conexión a ambas plataformas era adecuada.

Segundo, los estudiantes debían tener la cámara web y el micrófono activados en Microsoft Teams durante todo el tiempo del examen. No se permitió difuminar la imagen y el/la profesor/a tenía que ver la cabeza y buena parte de tronco de cada alumno/a. También debían tener un documento de identificación para que el/la profesor/a, en caso de duda, pudiera confirmar la identidad de cada alumno/a. Quien no cumpliera con este requisito podría ser expulsado/a del examen.

Tercero, los estudiantes debían seguir todas las instrucciones del docente y las contenidas en el propio Aula Virtual en el apartado de 'Evaluación' antes comenzar el examen. Todas estas instrucciones aparecieron escritas en el Aula Virtual pero también fueron explicadas por el docente de viva voz justo antes de empezar el examen. Dichas instrucciones contenían toda la información relevante sobre el examen en sí: estructura, número de preguntas, puntuación de cada pregunta, duración del examen o puntuación mínima para aprobar.

Se avisó a los estudiantes de que, dado que la sesión iba a ser visionada en tiempo real, era su responsabilidad preparar adecuadamente el espacio de interacción durante la realización del examen para proteger su intimidad familiar y la de terceros.

Cuarto, el examen debía iniciarse en el Aula Virtual a la hora indicada por el/la profesor/a. El examen se abrió a la hora indicada a los estudiantes. Había un límite de

tiempo para su finalización y una vez superado, el examen se cerraba y los estudiantes no podían cambiar nada.

Finalmente, en caso de que existiera alguna duda respecto a alguna de las preguntas del examen, el/la alumno/a levantaría la mano que aparece en Microsoft Teams para avisar al profesor/a y la pregunta/duda se escribiría en el chat. El/La profesor/a también respondería en el chat de Microsoft Teams para no molestar a la clase, a menos de que se tratara de una pregunta o duda que requiriera una aclaración general.

A continuación, explicamos en detalle los pasos que debían seguir los estudiantes para realizar el examen online en el Aula Virtual. Todos estos pasos también se explicaron en la reunión previa al examen de manera minuciosa.

Para comenzar el examen, los estudiantes debían estar conectados al Aula Virtual. Luego, debían de dirigirse al apartado ‘Evaluación’ de la asignatura en cuestión y hacer clic en ‘Iniciar intento’. El examen constaba de 20 preguntas de opción múltiple: 13 de carácter más teórico y 7 problemas numéricos. Se comunicó a los estudiantes que cada una de estas siete preguntas podría consumir un promedio de 5-7 minutos, mientras que cada una de las preguntas restantes podría llevarles un promedio de 3 minutos. Era importante en términos de cómo los estudiantes debían distribuir su tiempo. Cada pregunta correcta sumaba 0.50 puntos, cada pregunta incorrecta restaba 0.20 puntos y las preguntas marcadas como ‘en blanco’ puntuaban 0.

Aparecía una pregunta por página (es decir, pantalla): los estudiantes debían marcar solo una opción. Había cinco opciones posibles (una de ellas siempre es ‘En blanco’). El modo de navegación programado fue ‘Secuencial’. Esto significa que los estudiantes no podían retroceder a preguntas previas. Por tanto, era necesario pensar detenidamente cada posible respuesta. Además, el examen se programó para que tanto el orden de las preguntas como las respuestas de cada pregunta fueran estrictamente aleatorios. Esto se utilizó para que los estudiantes se centraran exclusivamente en su examen. Adicionalmente, se advirtió a los estudiantes que estuvieran atentos al cronómetro en el lado derecho de cada pregunta. Esto era muy importante para ver el ‘Tiempo restante’ y, así, poder distribuir el tiempo correctamente. Una vez finalizado el tiempo de examen, se conocería inmediatamente la nota obtenida por cada alumno/a con la retroalimentación subsiguiente.

Otro aspecto importante a considerar tuvo que ver con las posibles incidencias o problemas técnicos que pudieran ocurrir durante el examen. ¿Qué hacer en estas situaciones? El/la alumno/a debía hablar con el/la profesor/a para contar la incidencia (levantar la mano virtual en Teams y escribir lo que sucede en el chat de Teams) y compartir la pantalla del Aula Virtual. Si la incidencia persistía durante el examen por lo que no se podía realiza/concluir por motivos técnicos, se daba la

siguiente opción: Hacer una captura de pantalla y enviar la incidencia al profesor/a a través del correo electrónico del Aula Virtual. Además, en caso de ser necesario, se realizará un examen oral dentro de las 24 horas, cuando el/la profesor/a lo considerase oportuno con previo aviso. El formato y las preguntas podían variar. El examen oral sería grabado en video para registrar de manera oficial la prueba.

RESULTADOS

Se han comparado las calificaciones obtenidas en la evaluación extraordinaria en dos cursos académicos previos a la pandemia (cursos pre-Covid) y dos cursos Covid (uno en el que se realizó el examen online y el último curso académico que, aunque se ha realizado en tiempos de pandemia, se ha llevado a cabo también de manera presencial, tal y como sucedía en los cursos pre-Covid). Consideramos los siguientes indicadores: porcentaje de estudiantes que asisten al examen (en %); porcentaje de alumnos que aprueban el examen (en %); porcentaje de estudiantes que reprobaron el examen (en %); porcentaje de estudiantes que aprobaron el examen sobre el total de estudiantes que asistieron al examen (en %); y las calificaciones promedio más altas y más bajas. Los principales resultados se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados académicos en la convocatoria extraordinaria en cuatro cursos

	Asignaturas							
	Asignatura 1				Asignatura 2			
	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
% de presentados sobre el total	33%	77%	83%	33%	55%	73%	70%	64%
% aprobados sobre el total	33%	31%	61%	11%	23%	27%	48%	44%
% suspensos sobre el total	0	46%	22%	22%	32%	45%	22%	20%
% aprobados sobre total presentados	100%	40%	74%	33%	42%	38%	69%	69%
Nota más alta	7,50	6,20	7,10	5,00	6,00	7,40	8,00	6,4
Nota más baja	---	1,60	1,00	2,1	2,00	1,80	2,00	2,00
	PRE-COVID (presencial)		COVID (online)	COVID (presencial)	PRE-COVID (presencial)		COVID (online)	COVID (presencial)

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 revela que el porcentaje de estudiantes que aprueban el examen extraordinario en ambas asignaturas es mayor (prácticamente el doble) cuando este examen se realiza online (periodo Covid respecto al periodo pre-Covid). Asimismo, el porcentaje de alumnos que no han superado el examen en ambas asignaturas es menor cuando este examen se realiza online. Además, la calificación promedio más alta también fue más elevada cuando el examen se realizó online. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que asistieron al examen fue mayor en el período Covid en comparación con el período pre-Covid en una asignatura (Asignatura 1). Por otro lado, es importante destacar que en la Asignatura 1 los resultados académicos en el último curso 2020/21 empeoran notablemente respecto al curso 2019/20, asemejándose bastante a los del período pre-covid, si bien, como puede observarse en esta asignatura existe bastante variabilidad en todos los cursos considerados. Entretanto, en la Asignatura 2, los resultados del curso 2020/2021 son muy similares a los del curso 2019/20.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Desde marzo de 2020 estamos siendo testigos de la puesta en práctica a marchas aceleradas de modelos de enseñanza-aprendizaje en los que las nuevas tecnologías están dejando de desempeñar un papel complementario para pasar a tener un carácter determinante, y donde la enseñanza online está siendo vista con otros ojos, tanto por parte de estudiantes como docentes. Y todo ello a raíz de la pandemia de la Covid-19. Sin duda, el nuevo escenario ha provocado un cambio en la forma de enseñar.

Hemos explicado nuestra experiencia en relación a la evaluación online en tiempos de Covid-19 utilizando dos plataformas: Moodle y Microsoft Teams. El principal motivo de este uso fue reproducir en la medida de lo posible un examen presencial. Se utilizó Microsoft Teams para vigilar el comportamiento de los estudiantes en vivo y evitar que hicieran “trampas” durante el examen. Para ello se activaron todos los protocolos y opciones disponibles en esta plataforma y Moodle. Al igual que en una clase presencial, Microsoft Teams permite a los docentes tener un control visual de lo que hacen los estudiantes durante el examen. Además, permite un seguimiento individualizado de cada alumno/a, si el/la profesor/a así lo desea.

En cuanto a las calificaciones obtenidas por los estudiantes, la experiencia descrita en este estudio puede considerarse hasta cierto punto satisfactoria. En general, el porcentaje de estudiantes que aprobaron el examen online ha sido mayor en una asignatura en comparación con la realización del examen presencial en el aula. En cambio, en otra asignatura, los resultados obtenidos por los estudiantes en el examen online han sido prácticamente idénticos a los alcanzados en el examen presencial durante la pandemia. Por otro lado, no se registró ningún incidente técnico

durante el examen. En el examen online todos los estudiantes pudieron realizar su examen sin experimentar ningún problema técnico de conexión. Asimismo, como los estudiantes conocían cuáles eran las respuestas correctas y se proporcionó la retroalimentación necesaria al final de su examen, ningún estudiante solicitó una revisión de su examen online. Esta revisión se programó a través de una reunión de Teams.

El presente estudio destaca la importancia de establecer medidas de control creíbles y disuasorias en la evaluación online con los medios actualmente disponibles, como también se hace en los exámenes presenciales. Y en cuanto a la cuestión de si se logró el objetivo de controlar que los estudiantes “no copiaran” o se comportaran de manera deshonestas, nuestro estudio puede ofrecer alguna evidencia preliminar. Es cierto que, por un lado, hay varios indicios que apuntan que al menos a priori no se puede pensar que hubiera comportamientos deshonestos (al menos de manera generalizada), pero de ningún modo son concluyentes. La identificación y visionado de lo que estaban haciendo los estudiantes durante el examen también se realizó de manera individualizada y no se tuvo constancia explícita de que alguno/a de ellos/as se estuviera comportando de manera deshonestas. Quizás, todo lo que se ha hecho también podría completarse pidiendo a los estudiantes una instantánea de su historial de navegación durante el examen, al menos para controlar si han consultado internet.

A pesar de todo, se puede pensar que los estudiantes pudieron intercambiar mensajes instantáneos con otros compañeros o incluso pudieron consultar materiales de las respectivas asignaturas. No obstante, dada la configuración del propio examen, explicada previamente (ordenación de preguntas y respuestas de manera completamente aleatoria y sin posibilidad de retroceder en el examen online o tiempo muy ajustado), consideramos que esta opción se le puso bastante difícil a los estudiantes. Dado que la inmensa mayoría de las preguntas formuladas tenían un mayor componente de razonamiento que estrictamente memorístico, al menos a priori también podía limitar el incentivo a consultar los materiales proporcionados durante el curso. Su contestación exigía un claro dominio de la asignatura en cuestión, más allá de un ejercicio meramente memorístico. Además, en algunos casos se precisaba de la realización de cálculos numéricos con lo que esta opción también se limitaba en buena medida.

Por consiguiente, con las cautelas pertinentes, los resultados de nuestro estudio parecen estar en consonancia, hasta cierto punto, con los alcanzados por algunos otros trabajos previos en los que también se pone de relieve que los comportamientos deshonestos por parte de los estudiantes en los exámenes online no son necesariamente más frecuentes que en los exámenes presenciales (ver, por ejemplo, Harmon y Lambrinos, 2008; Harris et al., 2020; Hart y Morgan, 2010; Watson y Sottile,

2010). Otra cuestión relacionada es realmente dónde puede resultar más fácil/difícil identificar tales comportamientos por parte de los docentes.

Es obvio que necesitamos soluciones para realizar exámenes o pruebas de evaluación seguras que eviten las trampas, como la copia y/o el plagio en el formato online. Consideramos que nuestra experiencia puede ser de ayuda para todos aquellos docentes que se enfrenten a una situación similar a la que se presenta en este estudio. Es cierto que hemos proporcionado un procedimiento para la evaluación online en una situación de enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de la Covid-19, pero sugerimos que el procedimiento seguido también podría aplicarse en el futuro. El procedimiento descrito se podría completar con el uso de otras herramientas o técnicas existentes (muchas de ellas basadas en el uso de tecnologías de Inteligencia Artificial), aunque todo ello teniendo en cuenta la necesidad de encontrar un adecuado equilibrio entre la necesidad de vigilar y controlar la conducta de los estudiantes durante las pruebas de evaluación online y el derecho a respetar su privacidad.

En todo caso, lo que se ha constatado al considerar ejemplos de planificación educativa en una situación de crisis como la causada por la Covid-19 es que estas situaciones han requerido, en la mayoría de los casos, de la puesta en práctica de soluciones creativas. En este contexto, el cambio que se ha producido en el tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje planteará también algunas interrogantes o reflexiones para un futuro próximo (Torrecillas Bautista, 2020). Está claro que el año académico 2019-2020 ha dejado su huella en todas las partes involucradas: estudiantes, docentes y personal de servicios. Podría ser que en los próximos cursos (una vez superada la pandemia de la Covid-19) el peso de los estudiantes matriculados en la educación presencial y no presencial en las universidades españolas que representaba el 85,8% frente al 15,09%, respectivamente, en el curso 2018-2019 pueda cambiar sustancialmente (Ministerio de Universidades, 2019). Obviamente, esto es lo que también es probable que suceda en la mayoría de las universidades del mundo. Por otro lado, es posible que las universidades españolas (como la mayoría de universidades del mundo) empiecen a valorar la incorporación en mayor grado de la docencia no presencial en su cartera de titulaciones. Aunque antes de dar este paso sería interesante indagar con mayor profundidad en el grado de satisfacción experimentado por la mayoría de los estudiantes implicados en esta nueva modalidad y también, como no, de los propios docentes. Y, finalmente, lo que parece bastante previsible es que toda la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje online (incluida la realización de pruebas online) llevada a cabo durante los últimos meses por los docentes se acabará integrando definitivamente, de un modo u otro, como un recurso más en la futura enseñanza presencial.

REFERENCIAS

- Almarzooq, Z.I., Lopes, M., Y Kochar, A. (2020). Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education. *Journal of the American College of Cardiology*, 75(20), 2635-2638.
- Amzalag, M., Shapira, N., y Dolev, N. (2021). Two sides of the coin: Lack of academic integrity in exams during the corona pandemic, students' and lecturers' perceptions. *Journal of Academic Ethics*, 1-21. doi: 10.1007/s10805-021-09413-5
- Barbaranelli, C., Farnese, M.L., Tramontano, C., Fida, R., Ghezzi, V., Paciello, M., y Long, P. (2018). Machiavellian ways to academic cheating: A mediational and interactional model. *Frontiers in Psychology*, 9, 695. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00695
- Bashir, H., y Bala, R. (2018). Development and validation of academic dishonesty scale (ADS): Presenting a multidimensional scale. *International Journal of Instruction*, 11(2), 57-74.
- Birks, M., Mills, J., Allen, S., y Tee, S. (2020). Managing the mutations: Academic misconduct Australia, New Zealand, and the UK. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1-15.
- Blau, I., Goldberg, S., Friedman, A., y Eshet-Alkalai, Y. (2021). Violation of digital and analog academic integrity through the eyes of faculty members and students: Do institutional role and technology change ethical perspectives? *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 157-187.
- Chirumamilla, A., Sindre, G., y Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 940-957.
- Fask, A., Englander, F., y Wang, Z. (2014). Do online exams facilitate cheating? An experiment designed to separate possible cheating from the effect of the online test taking environment. *Journal of Academic Ethics*, 12(2), 101-112.
- Golden, J. y Kohlbeck, M. (2020). Addressing cheating when using test bank questions in online classes. *Journal of Accounting Education*, 52, 100671.
- Grira, J. y Jaeck, L. (2019). Rationality and students' misconduct at university: empirical evidence and policy implications. *International Education Studies*, 12(3), 10-23.
- Gudiño, S., Jasso, F.D.J., y de La Fuente, J.M. (2021). Remote proctored exams: Integrity assurance in online education? *Distance Education*, 42(2), 200-218.
- Harmon, O.R., y Lambrinos, J. (2008). Are online exams an invitation to cheat? *The Journal of Economic Education*, 39(2), 116-125. doi: 10.3200/JECE.39.2.116-125.
- Harris, L., Harrison, D., McNally, D., y Ford, C. (2020). Academic integrity in an online culture: Do McCabe's findings hold true for online, adult learners? *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 419-434. doi: 10.1007/s10805-021-09413-5.
- Hart, L. y Morgan, L. (2010). Academic integrity in an online registered nurse to baccalaureate in nursing program. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41(11): 498-505. doi: 10.3928/00220124-20100701-03.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.

Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., y Prieto, J.L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713.

Lara, J.A., Aljawarneh, S., y Pamplona, S. (2020). Special issue on the current trends in e-learning assessment. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 1-8.

Mellar, H., Peytcheva-Forsyth, R., Kocdar, S., Karadeniz, A., e Yovkova, B. (2018). Addressing cheating in e-assessment using student authentication and authorship checking systems: teachers' perspectives. *International Journal for Educational Integrity*, 14(1), 1-21.

Ministerio de Universidades (2019). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español: Publicación 2018-2019*. Recuperado de: <https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>.

Pal, D., y Vanijja, V. (2020). Perceived usability evaluation of Microsoft Teams as an online learning platform during COVID-19 using system usability scale and technology acceptance model in India. *Children and Youth Services Review*, 119, 105535.

Pedersen, M.J. y Favero, N. (2021). Social distancing during the COVID-19 pandemic: Who are the present and future noncompliers? *Public Administration Review*, 80(5), 805-814.

Pincus, H.S. y Schmelkin, L.P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 196-209.

Reynolds, R. y Chu, S.K.W. (2020), Guest editorial. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 233-239. doi: 10.1108/ILS-05-2020-144.

Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers COVID-19*, (16), 1-4. Recuperado de: <https://www.ucm.es/icei/file/iceipapercovid16?ver>.

Watson, G.R. y Sottile, J. (2010). Cheating in the digital age: Do students cheat more in online courses? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(1). Recuperado de: https://mds.marshall.edu/eft_faculty/1/.

World Health Organization. (2021). *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public*. Recuperado de: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>.

CAPÍTULO 64

LA INCORPORACIÓN DE LA MÚSICA EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA TEÓRICO-PRÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARÍA
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

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Grupo de Investigación siguiente:

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (PIE 19-163): “METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE APOYADAS EN TIC Y TRANSFERENCIA DEL VALOR DE LA JUSTICIA SOCIAL, MEDIOAMBIENTAL Y GLOBAL AL ENTORNO CULTURAL Y PROFESIONAL (CLINIC-LAB UMA)” perteneciente a la Convocatoria PIE de la Universidad de Málaga 2019-2021.

También está integrado en el simposio presentado en el III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Áreas de Conocimiento, y que lleva por título:

“LITERATURA, MÚSICA Y CINE COMO PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DOCENTES INNOVADORAS EN LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS, ECONÓMICAS Y SOCIALES”.

Dicho simposio, integrado por un equipo de docentes e investigadores pertenecientes a diferentes departamentos de áreas jurídicas, económicas y sociales de la Universidad de Málaga, pretende proporcionar una plataforma de debate asertivo sobre diversas experiencias e iniciativas docentes relacionadas con el cine, la literatura y la música. Los profundos y permanentes cambios que experimenta la sociedad actual demandan, a su vez, una reflexión sobre la idoneidad y adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje universitario a dicha realidad social. Partiendo de un marco referencial común, en el que el alumnado se posiciona como especial protagonista en este proceso, se aportan diferentes proyectos que, mediante la incorporación de obras literarias, musicales y cinematográficas, se proponen facilitar la adquisición de competencias en las diferentes áreas disciplinares. La riqueza inherente del trabajo interdisciplinar, junto a la propuesta innovadora, encuentra en el III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación

Superior: Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Áreas de Conocimiento, el escenario idóneo para afrontar una reflexión crítica que contribuya a fomentar la introducción de propuestas novedosas que ayuden a mejorar la docencia universitaria.

Uno de los problemas más significativos al que debe enfrentarse el docente universitario del área de ciencias jurídicas en general, y con mayor acentuación en la especialidad de Derecho del trabajo, consiste en la falta de adquisición de competencias y/o conocimientos previos elementales del alumnado sobre estas materias. En efecto, bastará con una revisión de los contenidos e itinerarios formativos de las etapas educativas preuniversitarias, para comprobar que no existen aquellos relacionados con dichas ciencias jurídicas o, en particular y con mayor concreción, con el mencionado Derecho del trabajo (AA.VV., 2017; 2020; Rodríguez, 2018; Ruiz, 2020).

De otra parte, el modelo tradicional de enseñanza que se ha llevado a cabo en esta materia, ha sido “la clase magistral”. Un método que deja poco espacio a la participación del alumnado, basado en la transmisión de contenidos y en un aprendizaje de tipo memorístico (Aleman, 2013; Santos, 1996).

Hipótesis de la investigación

Con el fin de superar los problemas derivados de estas carencias previas, se propone la adopción, por parte del docente, de estrategias y metodologías activas que traten de compaginar el tratamiento teórico con la resolución de los supuestos prácticos inherentes y derivados la amplia casuística jurídico-laboral.

Contextualizando esta línea metodológica de actuación, la estrategia innovadora que se plantea consistente en la incorporación de la música en la enseñanza del Derecho del trabajo. El alto contenido social que impregna esta disciplina -pues adviértase que la realidad laboral está inmersa en la realidad social- facilitará al docente de esta asignatura el desarrollo de su labor introduciendo, al menos parcialmente, actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la música -especialmente, aquellas destinadas a facilitar o favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado-, pues es un hecho constatado que, esta modalidad artística, es una excelente fuente que permite el acceso a la realidad y a la problemática social y, por ende, a la laboral.

Objetivos de la investigación: objetivos generales y específicos de la investigación que se proponen

Objetivo general

Facilitar el proceso de aprendizaje del Derecho del Trabajo mediante la implementación de actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la música.

Objetivos específicos

Facilitar el aprendizaje autónomo del alumnado.

Contribuir a la adquisición de habilidades y competencias prácticas de carácter jurídico-laboral.

Superar las carencias de las metodologías clásicas de la enseñanza del Derecho (como la lección magistral), mediante la introducción de elementos innovadores en la enseñanza universitaria.

MÉTODO

Participantes

Para llevar a cabo la implementación de esta metodología activa, nos apoyaremos en el uso de las TIC (en concreto la plataforma Moodle -Campus Virtual- de la Universidad de Málaga). Se facilitará el acceso de diferentes modalidades de participantes, distinguiéndose esencialmente los siguientes grupos:

Estudiantes de la Universidad de Málaga

1.-Estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que asisten regularmente a las clases.

2.-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.

3.-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)

1.-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.

2.-MOVILIDAD EUROPEA ERASMUS+ (Programa europeo de Intercambio de estudiantes entre distintas universidades europeas). Estudiantes de otras universidades europeas matriculados en esta asignatura.

3.-OTRAS MODALIDADES. Fundamentalmente hemos recibido estudiantes 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.

Instrumentos (I)

La metodología empleada también se ha sustentado en la siguiente relación de instrumentos:

-Aulas nº 12.1 / 23.3 equipadas con cañón de vídeo, sistema de audio y otros dispositivos para el docente; con accesibilidad para personas con discapacidad (movilidad reducida y otras). En dichas aulas se ha impartido la docencia presencial, con alternancia de grupos grandes y reducidos. También se han realizado visionados de vídeos, exposiciones grupales e individuales por parte del alumnado, etc.

-Aulas de informática nº 3 y 4 se han efectuado las correspondientes prácticas y diversas pruebas de conocimiento, etc.

Utilización de las TIC

En la plataforma Moodle de la Universidad de Málaga (Campus Virtual) se ha habilitado un espacio dedicado a la asignatura Derecho del Trabajo que se encuentra insertado en el espacio correspondiente a la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la UMA. En esta página se encuentran alojados diferentes materiales didácticos que hemos elaborado en relación a diversas prácticas con obras musicales de diferentes estilos (clásico, jazz, rock, etc) y modalidades (instrumental, vocal, etc). Concretamente:

Prueba de conocimiento tipo ensayo. Los estudiantes deberán realizar, de manera presencial, en las aulas de informática, que se han mencionado con anterioridad, unas actividades de redacción abierta y con una limitación de espacio - 40 líneas- y con una duración limitada de 45 minutos.

Elaboración de una carpeta en el Campus Virtual que contiene diversas propuestas de actividades prácticas. Deberán entregar en determinadas fechas diferentes ejercicios.

Debate en el aula y puesta en común. Se formarán grupos y se determinará una rúbrica de evaluación específica para la celebración de exposiciones y debates.

Procedimiento

El procedimiento que se ha seguido para la incorporación de esta metodología activa en esta asignatura ha sido el siguiente:

1º.-Selección previa de una obra musical, de un elenco de diversas categorías, disponible para el alumnado en el Campus Virtual de la asignatura (véase apartado d. Análisis de datos).

2º.-Realización en el aula de informática de una prueba de conocimiento -tipo ensayo- (prueba síncrona)

3º.-Resolución de una prueba práctica relacionada con alguna problemática jurídica derivada de la aplicación de la obra musical, previamente elegida del listado

y que deberán entregar en las carpetas habilitadas en el campus virtual, en un determinado plazo (prueba asíncrona).

4º.-Exposición y debate en el aula.

5º.-Evaluación.

Análisis de datos

Para su elección y posterior exposición y debate, se ha puesto a disposición del alumnado la siguiente relación de obras musicales de diferentes estilos (clásico, jazz, rock, etc) y modalidades (instrumental, vocal, etc):

A.-Canciones con letras en Español (Diversos estilos musicales)

- 1.-“La canción del trabajo” (Raphael).
- 2.-“Coplas del Payador Perseguido” (Jorge Cafrune).
- 3.-“Si se calla el cantor” (Horacio Guarani).
- 4.-“Cuando voy al trabajo” (Víctor Jara).
- 5.-“El arriero” (Atahualpa Yupanqui).
- 6.-“La Internacional” (Eugène Pottier y Pierre Degeyteembre).
- 7.-“Vai trabalhar, Vagabundo” (Chico Buarque).
- 8.-“El carretero” (Guillermo Portabales).
- 9.-“La guitarra” (Los Auténticos Decadentes).
- 10.-“Volver a empezar” (Alejandro Lerner).
- 11.-“Por qué la envidia” (Yeison Jiménez).
- 12.- Mi primer millón” (Bacilos).
- 13.-“La fuerza del amor” (Dr. Krapula).
- 14.-“Y no hago más na” (El gran combo de Puerto Rico).
- 15.-“Talento de televisión” (Willie Colón).
- 16.-“Trabajo duro” (El último de la fila).
- 17.- Trabajo pesado” (Alex Lora el Tri).
- 18.-“El trabajo de las máquinas” (Aviador Dro).
- 19.-“A través de los sueños – Trabajar” (Palo Pandolfo).
- 20.-“La pala” (Victor Jara).

B.-Canciones con letras en Inglés (Jazz, Blues y otros estilos musicales)

- 1.- “Jr. Bid 'em in” (Oscar Brown).
- 2.- “Driva' man” (Max Roach/Abbey Lincoln).
- 3.- “Song of the cotton field” (Duke Ellington).
- 4.- “The slave” (The Mighty Sparrow).
- 5.- “Voodoo blues” (Sun Ra/Red Saunders)
- 6.- “Moses” (John Davis and The spiritual singers of Georgia).

- 7.- “Marching up to Zion” (The blind boys of Alabama).
- 8.- “This little light of mine” (Michael Larue).
- 9.- “Freedom” (Clancy Eccles).
- 10.- “The great grandfather” (Bo Diddley).
- 11.- “The Work song” (Nina Simone).
- 12.- “Chain gang” (Sam Cooke).
- 13.- “Swing low sweet chariot” (Sister Ola Mae Terrell).
- 14.- “Don't turn me from your door” (John Lee Hooker)
- 15.- “You got to move” (The blind boys of Alabama).
- 16.- “Don't Talk To Me About Work” (Lou Reed).
- 17.- “She Works Hard for the Money” (Donna Summer).
- 18.- “Working Class Hero” (John Lennon).
- 19.- “A hard day's night” (The Beatles).
- 20.- “The boxer” (Paul Simon).

C- Música Clásica (Instrumental)

-Sinfonía n.º 9 en Mi menor, Opus 95, “Sinfonía del nuevo mundo” (Antonín Dvorak).

Breves apuntes bibliográficos sobre Antonín Dvorak (1841-1904)

Es un compositor de nacionalidad checa. Comienza sus estudios de música a la edad de 12 años en la ciudad de Zlonice. Con posterioridad se traslada a Praga para proseguir con los estudios, iniciándose como instrumentista (viola) y compositor. También ejerció como organista en una Iglesia checa. Tuvo una gran influencia (especialmente es su primera etapa) de los compositores románticos, especialmente del gran compositor alemán Felix Mendelssohn. En el último cuarto del siglo XIX, Dvorak comienza su interés por la música tradicional y folclórica checa. Sin embargo, en la última etapa de este autor se puede apreciar un retorno hacia las formas musicales que había tomado como modelos en su juventud, inclinándose sus preferencias por el poema sinfónico y la ópera.

Anotaciones sobre la sinfonía del nuevo mundo

En el año 1893, Dvorak se traslada a Nueva York (Estados Unidos) para hacerse cargo de la dirección del Conservatorio Superior de Música de esta ciudad. Es en este periodo de su vida cuando percibe un impacto sobre sus ideas acerca del mundo norteamericano de aquella época. Su percepción idílica sobre el “Nuevo Mundo” y sus avances en cuestiones sociales, políticas, filosóficas, etc., se desmoronaron al comprobar el trato despectivo y discriminatorio que se infligía a los ciudadanos de raza negra y nativos indígenas.

Sufre un gran revés emocional al comprobar que el “país de la libertad” no era tal. La realidad social y, por ende, la laboral, tiene institucionalizada la “esclavitud”. Practicada desde la era colonial, continua su práctica a finales del siglo XIX. A Dvorak le costaba aceptar y entender que se pudieran seguir cometiendo tales atrocidades. Desde su juventud, había convivido con personas pertenecientes a etnias de diversas culturas tales como los moravos, gitanos, zingaros, etc. Estas músicas tradicionales habían despertado desde sus comienzos un gran interés en el compositor checo.

Por tanto, la música negra y tradicional de los indios norteamericanos ocuparán un lugar destacado y serán fuente de inspiración para la “Sinfonía del nuevo mundo” de Dvorak. Los aires característicos de estas músicas tradicionales se verán reflejados a lo largo de los cuatro movimientos que componen la obra.

Dichos movimientos se desarrollan de diferente forma:

-Primer movimiento: trágico y agitado reflejando el impacto en el trabajo que supone la esclavitud, y las atrocidades y castigos que infringen los dueños sobre dichos esclavos negros.

-Segundo movimiento: lento y narrativo.

-Tercer movimiento: efusivo y enérgico, preparando el desenlace final.

-Cuarto movimiento: grandioso, en el que se plantea la esperanza y el logro de la libertad.

Todos los movimientos acumulan un total de trece temas distintos.

Se trata de una obra que refleja la cruda realidad del mundo laboral, difícil de entender para un europeo checo que percibía, desde la distancia, el mundo norteamericano como el modelo del Nuevo Mundo de la libertad.

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

-Incremento notable de la motivación del alumnado por el estudio Derecho del Trabajo y de sus Instituciones Jurídicas más destacadas.

-Mejora significativa en la adquisición de nuevos conceptos técnico-jurídicos del ámbito socio-laboral.

-Progresos muy reseñables en la expresión oral, así como en la descripción de situaciones o sucesos concretos llevados a cabo en la fase de exposición y debates.

-Fortalecimiento en la adquisición de competencias relacionadas con el enfoque crítico y relacional.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Relación de esta investigación con otras anteriores

1.-Desde el marco teórico, se ha seguido fundamentalmente las siguientes referencias:

- Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo y las políticas sociolaborales (Aleman, 2013).
- Materiales prácticos de Derecho del Trabajo adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (AA.VV., 2017).
- Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior (Pérez, 2012).

2.- Desde la relación interna de la asignatura con otras estrategias innovadoras docentes, se establece una línea progresiva y coherente con las siguientes que también se han ido implementando:

- El enfoque relacional como metodología de análisis en el Derecho del Trabajo: el expediente de inclusión frente a la discriminación laboral (Ruiz, 2020).

Novedades que su implementación reporta

Se han podido apreciar las siguientes novedades:

- Aumento muy reseñable en la motivación, asistencia y participación del alumnado en esta asignatura.
- Avances en la aprehensión y comprensión conceptual inherentes a los contenidos complejos de esta asignatura de tipo jurídico-laboral.
- Mejoras, al menos parcialmente, en la adquisición de competencias en el conocimiento de la lengua inglesa (música anglosajona).
- Aportes a la innovación educativa mediante la incorporación de esta metodología activa del aprendizaje, aunque debe acompañarse de otras.
- Contribución al fortalecimiento del aprendizaje autónomo del alumnado.

REFERENCIAS

AA.VV. (1998). *Manual de casos prácticos y materiales de Derecho del Trabajo*. Granada: Ed. Comares.

AA.VV. (2017). *Curso de Derecho del Trabajo adaptado al Grado de ADE. Nociones básicas, actividades prácticas y preguntas tipo tests*. Murcia: Ed. Editum.

AA.VV. (2017). *Derecho del Trabajo I. Casos y materiales prácticos*. Murcia: Ed. Editum.

AA.VV. (2017). *Materiales prácticos de Derecho del Trabajo adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ed. Tecnos.

AA.VV. (2017). *Materiales prácticos de Derecho del Trabajo*. Madrid: Ed. Tecnos.

AA.VV. (2020). *Cuadernos prácticos de Derecho Laboral*. Murcia: Ed. Laborum.

Alario, C. (2019). Apoyando el desarrollo de competencias digitales de los docentes. En M. López, A.M. Sanz y C. Pérez (Coords.), *Experiencias de innovación docente en la Enseñanza*

Superior en Castilla-La Mancha. III Jornada de Innovación Docente, (16-18). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Alemán, F. (2013). *Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo y las políticas sociolaborales*. Madrid: Ed. Tecnos.

Beckerman, M.B. (1993). *Dvořák and His World*. Princeton: Princeton University Press.

Cebrián, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Revista de Medios y educación*, 20, 73-80.

Pampliega, J.C. y Orellana, J.M. (1997). *Derecho Laboral (Casos Prácticos)*. Madrid: Ed. CEF.

Pérez, A.I. (2012). Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLV, 155-176.

Rodríguez, J.A. (2018). *Bailando con lobos laboristas. Casos prácticos con jurisprudencia de Derecho Laboral y Seguridad Social*. Ed. Independently published.

Ruiz, J.L. (2020). El enfoque relacional como metodología de análisis en el Derecho del Trabajo: el expediente de inclusión frente a la discriminación laboral. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21(1), 55-78.

Santos, M.A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción a la dimensión crítica. En *Investigación en la Escuela*, 30. Sevilla: Diana Editora, S.L.

Vargas, C. (2011). *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: Pruebas, ensayo y percepción por parte de los alumnos*. Almería: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Almería.

CAPÍTULO 65

LA ACTIVIDAD CINEMATOGRAFICA COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL: UNA ALTERNATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA

Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado del arte sobre la asignatura para la que se plantea la metodología y su contexto académico

La pandemia global provocada por el COVID-19 ha tenido un enorme impacto en todos los ámbitos de la vida, también en la enseñanza. De manera que, las Instituciones de Educación Superior Universitarias han tenido que hacer frente a esta nueva situación extraordinaria reformulando aquellos aspectos que se han visto afectados en relación con las enseñanzas y los procesos académicos (Camilleri, 2021, p. 30).

En este sentido, una de las principales consecuencias ha sido la adaptación de la docencia y el sistema de evaluación a un formato excepcional virtualizando mediante la transformación de las propias herramientas empleadas para la docencia y evaluación, primando todos aquellos instrumentos tecnológicos y digitales. De hecho, han sido unos grandes aliados en este nuevo escenario excepcional. Asimismo, se han tenido que implementar novedosas metodologías utilizadas por los docentes para el desarrollo de la actividad universitaria, también, para el propio sistema de la formación y de evaluación, pasando principalmente a una modalidad online o mixta (semipresencial) cuando Instituciones de Educación Superior Universitarias de carácter público priman la presencialidad. De hecho, se han instaurado un conjunto de desafíos tanto para la propia Institución, para el profesorado y el alumnado hacia un nuevo rol de transmisión de conocimientos, recursos y herramientas de enseñanza-formación.

Como recoge el documento Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19 y aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Jaén en su sesión extraordinaria nº17 de 2 de julio de 2020:

La situación de incertidumbre que estamos viviendo como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19 hace que el desarrollo del curso 2020-21 sea imprevisible. (...).

Para ello, la planificación del curso 2020-21 de la Universidad de Jaén debe incluir un plan de contingencia para las enseñanzas con el fin de adaptar la actividad docente en todas sus dimensiones, independientemente de la evolución de las circunstancias epidemiológicas (...). La adaptación de la docencia al formato no presencial debe realizarse aprovechando la experiencia vivida durante la crisis sanitaria causada por la COVID-19 en el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020 (Universidad de Jaén, 2020a, p. 3).

En este contexto, el profesorado y alumnado están interactuando de forma distinta a los métodos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales, pasando el alumnado de ser únicamente receptor pasivo de conocimientos (Alegre, Esteve, López, y Taléns, 2018, p.12) a ser activos en su propio proceso de formación-aprendizaje (Del Moral y Villalustre, 2012, p. 38). Consecuentemente, el alumnado debe involucrarse aún más en su propio proceso y con ayuda de los recursos digitales, siendo más autónomos en la realización de actividades y estudio (González, 2021a, p.121).

A este respecto, este capítulo versará sobre una metodología de innovación docente que ha sido implementada durante la docencia online a consecuencia de la COVID-19 en la asignatura de “Derecho del Trabajo y de la actividad profesional” en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Jaén y en la que se ha impartido docencia en curso académico 2020-2021.

Por un lado, la titulación en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos ofrece numerosas salidas profesionales relacionadas con el ámbito y contenido del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, tal y como se afirma en la web de presentación del Grado de la Universidad de Jaén (Universidad de Jaén, 2020b), entre las que destacan:

- Dirección y gestión de recursos humanos.
- Profesionales liberales expertos en el asesoramiento jurídico-laboral en la organización del trabajo y de la producción.
- Gestión, mediación e intervención en el mercado de trabajo mediante agentes de empleo y desarrollo local.
- Consultoría y auditoría sociolaboral.
- Prevención de Riesgos Laborales.
- Equipos pluridisciplinarios de asesoramiento y consultoría.
- Mediación y arbitraje laboral.
- Enseñanza secundaria y superior universitaria y no universitaria.

Por otro lado, debemos de tener en cuenta que la asignatura de “Derecho del Trabajo y de la actividad profesional” al ser de carácter obligatorio, tiene 7.5 de créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, en lo sucesivo), de los cuales:

-5.75 ECTS corresponden a clases expositivas (56 horas presenciales y 87 horas de trabajo autónomo) y -1,75 ECTS a clases de prácticas (18.75 horas presenciales y 25 horas de trabajo autónomo).

En síntesis, el sistema de evaluación para esta asignatura se estructura en tres apartados y con su peso correspondiente en cada uno de ellos (Universidad de Jaén, 2020c, p. 3):

- Asistencia y/o participación en actividades presenciales y/o virtuales (15.0%).
- Realización de trabajos, casos o ejercicios (15.0%).
- Conceptos teóricos de la materia (70.0%).

En definitiva, se procede a una evaluación continua de la participación en actividades presenciales y/o virtuales, así como de la realización de trabajos, casos o ejercicios desarrollados por el alumnado durante el cuatrimestre. De manera que cada actividad o práctica realizada, individualmente o en grupo, es evaluada con una calificación específica y corregida por la docente con el alumnado una vez que ha sido entregada y con la finalidad de obtener una retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje, resolviendo los problemas que se les plantean al final de cada sesión (Pérez, 2012, p. 160).

Ahora bien, respecto al curso académico 2020-2021, se ha combinado la enseñanza teórica de la materia con un aspecto más práctico a través de una metodología didáctica basada en el cine. Para ello, se seleccionaron un conjunto de películas que están relacionadas con algunos de los contenidos de la asignatura.

Precisamente, ha sido fundamental la Guía docente de la asignatura de “Derecho del Trabajo y de la actividad profesional” en la que se ha implementado dicha metodología. Ésta se estructura en siete temas centrales de una forma ordenada y que se disponen como siguen (Universidad de Jaén, 2020c, p. 3):

Tema 1: Sistema de fuentes del derecho del trabajo.

Tema 2: Ordenación normativa de las partes en la relación de trabajo.

Tema 3: Formación y configuración jurídica del contrato de trabajo.

Tema 4: Ordenación de las relaciones de trabajo (Contenido del contrato de trabajo).

Tema 5: Vicisitudes de la relación de trabajo (modificación, suspensión y extinción de las relaciones de trabajo).

Tema 6: El trabajo autónomo.

Tema 7: Autónomos económicamente dependientes.

En este sentido, a nadie se le escapa que la disciplina jurídica del Derecho del Trabajo siempre se ha caracterizado por su complejidad y dinamismo normativo, doctrinal y jurisprudencial, estando en continua transformación como se ha visto reflejado y potenciado en los últimos tiempos, donde dicha transformación está siendo vertiginosa (Monereo, Molina, Moreno, y Vila, 2020, p. 99).

Lo cierto es que la importante crisis económica padecida años atrás, la digitalización de las relaciones laborales con la aparición de nuevas modalidades contractuales (plataformas digitales –Uber, Deliveroo, Amazon, etc.-), el estímulo hacia el teletrabajo y junto con el aluvión de leyes de emergencia sanitaria para hacer frente a las consecuencias de la pandemia del COVID-19 en el ámbito social y laboral, han demostrado la necesidad de una continua actualización sobre este Ordenamiento jurídico (González, 2021a, p. 121). Consecuentemente, la persona especialista en la materia debe estar constantemente formándose y actualizándose sobre la disciplina que posibilite dar solución a cada uno de los problemas que se planteen en su carrera profesional, como así les sucederá a los futuros egresados. Por lo tanto, se ha generado la necesidad de que el personal docente busque nuevos recursos para el proceso de enseñanza más atractivos y visuales que atraigan al alumnado a los contenidos de nuestra asignatura y a un aprendizaje completo (López, 2019, p. 112).

MÉTODO

Hipótesis de investigación

La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha generado la adaptación de todo el proceso educativo universitario a un entorno virtual u online utilizándose herramientas, instrumentos y opciones disponibles basadas en la digitalización y las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

De manera que el personal docente, con la finalidad de una mayor implicación del alumnado durante todo el proceso de aprendizaje-formativo, así como corresponsabilizar al mismo en su propio aprendizaje y en su propia calificación final, ha necesitado de metodologías innovadoras para su mayor implicación.

Por lo tanto, como hipótesis partimos de que la vinculación del cine con la docencia universitaria en titulaciones de las Ciencias Jurídicas es una adecuada fórmula para que el alumnado tome conciencia del propio contenido de la asignatura y de los principales conceptos de la propia disciplina y fomentando el pensamiento crítico. De hecho, siendo una herramienta que incrementa las oportunidades de aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella, siendo una oportunidad en tiempos de COVID-19, más en la nueva dimensión y magnitud que ha alcanzado la enseñanza-aprendizaje a través del medio online.

Objetivos

Como objetivo general se pretende analizar una experiencia concreta de innovación docente desarrollada en el ámbito universitario utilizando el cine como recurso didáctico con la perspectiva de aportar una nueva reflexión sobre su adecuación en la disciplina del Derecho del Trabajo.

Por otro lado, se pretende presentar una propuesta adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de su impulso como una “buena práctica de innovación docente” desde las titulaciones universitarias provenientes de las Ciencias Jurídicas.

Para ello, tal objetivo general se desglosa los siguientes objetivos específicos:

- Análisis del cine como recurso didáctico en la enseñanza de educación superior universitaria, concretamente, en la asignatura de “Derecho del Trabajo y de la actividad profesional” que impartí en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Jaén, en el curso académico 2020-2021.

- Identificar las ventajas y dificultades de su implementación en entornos virtuales.

- Si este recurso docente propicia una mejor enseñanza-aprendizaje sobre el contenido de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la actividad profesional, proveniente de una disciplina muy dinámica y compleja.

- Especificar el procedimiento que se ha utilizado para el desarrollo de este método y posibles propuestas para su adecuada utilización.

- Reflexión a título general y final de la posibilidad o no de su utilización como un método transversal a implementar en los entornos universitarios.

Sujetos

El método de innovación docente que se ha utilizado durante el desarrollo del curso académico 2020-2021, al ser una docencia en modalidad tanto híbrida, así como totalmente online a consecuencia de la COVID-19, ha tenido como sujetos a todo el alumnado matriculado en la asignatura de “Derecho del Trabajo y de la actividad profesional” en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Jaén y del curso académico 2020-2021. Esto es, 28 alumno/as matriculados/as en esta asignatura.

Instrumentos

Como instrumentos que han sido empleados para desarrollar la actividad han sido, con carácter general, los siguientes:

- Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo y de la actividad profesional, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

- Manual de Derecho del Trabajo de la Editorial Comares, de la edición del año 2020 y cuyos autores son Monereo, Molina, Moreno, y Vila.

- La conexión a internet, ordenador, cámara y micrófono.

- Recursos visuales como son los DVD de cada película.

- La plataforma virtual de la Universidad de Jaén.

- Documento para aportar cuestionario de valoración de la actividad.

Procedimiento

Para poder determinar el procedimiento es necesario contextualizar el curso académico 2020-2021. De manera que, en un primer momento, se produjo un escenario mixto híbrido o multimodal que combina la docencia presencial y no presencial (online).

La técnica para la organización de esta modalidad híbrida o multimodal dispuesta por la Universidad se basó en la capacidad de las aulas y del número de estudiantes en el grupo. Por lo tanto, al contar esta asignatura con un mayor número de alumnado que de aforo permitido en el aula para respetar y cumplir la distancia mínima sanitaria, se procedió al siguiente sistema por parte de la Universidad de Jaén:

Rotación del alumnado que permitía la realización en parte de la docencia de forma presencial.

Para el alumnado que no le correspondiera la docencia presencial, se llevaba a cabo la retransmisión de forma síncrona de la docencia por videoconferencia.

En cualquier caso, a consecuencia de una evolución negativa de la COVID-19 y de la necesidad de evitar la propagación de la enfermedad, la Junta de Andalucía comunicó a todas las Universidades públicas andaluzas, entre la que se encuentra la Universidad de Jaén, la suspensión de todas las actividades docentes presenciales desde el día 29 de octubre de 2020. De manera que la Universidad de Jaén implementó un conjunto de medidas para contener la propagación del virus, entre ellas, tuvo que optar por pasar a un escenario totalmente no presencial u online de la enseñanza.

A consecuencia de esta situación, la impartición de la docencia de dicha asignatura, en un primer momento, se produjo un escenario mixto híbrido o multimodal que combina la docencia presencial y no presencial (online), con posterioridad, se pasó de la modalidad híbrida a una totalmente online. Si bien es cierto que, como analizaremos infra, la actividad cinematográfica como metodología de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Derecho del trabajo y de la actividad profesional ya nos encontrábamos desarrollándola.

En este contexto, en la modalidad del escenario mixto híbrido o multimodal que combina la docencia presencial y no presencial (online), de forma muy breve podemos esquematizar la actividad con el inicio de la presentación y planteamiento al alumnado de la actividad relacionada con la visualización de una película concreta. Con posterioridad, tuvieron que responder a un conjunto de preguntas, las cuales se expusieron al resto del alumnado y, finalmente, se creó un debate en clase de manera online sobre una postura crítica acerca de un aspecto de la película y el contenido de la asignatura.

Esta actividad constó de las siguientes fases:

Fase 1:

Se explicó cuál era la actividad, el fin que se perseguía y unas pequeñas instrucciones para su realización.

Se propuso que formaran de manera voluntaria cuatro equipos de trabajo que debían de estar compuestos por siete alumnos/as. Se dejó un margen de una semana para que acordaran dichos equipos, aportando por un representante de cada uno, el listado de quién compone cada equipo teniendo que aportarse a mí como docente a través de la Plataforma Virtual de la Universidad de Jaén.

Fase 2:

Se propuso durante el desarrollo de una clase de carácter práctico, cuatro películas que habían sido seleccionadas previamente por mi parte al tratar aspectos relacionados con el contenido de la asignatura a fin de que cada equipo de alumnos/as, optativamente, escogiera libremente aquella que les resultara más atractiva. Si bien, debían de repartirse las películas, no pudiéndose repetir la misma película por un equipo de trabajo. Las películas fueron:

- El becario (2015).
- El diablo se viste de Prada (2006).
- Tiempos modernos (1936).
- Yo, Daniel Blake (2016).

Cada película se aportó en DVD a la persona representante de cada equipo de trabajo por mi parte como docente.

Acto seguido, se planteó siete ejercicios que fueron comunes a todas las películas indicadas, pasando a asignar un día para exponer por todos los equipos y para crear un debate final. Todo ello, se encontraba en la plataforma virtual ILIAS de la Universidad de Jaén.

Los ejercicios que son planteados en la actividad fueron:

-Efectuar un resumen o sinopsis acerca de qué sucede en la película sobre aspectos relacionados con el contenido de la asignatura de Derecho del trabajo y de la actividad profesional.

-Contextualización de la película desde un punto de vista económico, social, político, laboral, etc.

-Analizar y explicar el marco teórico sobre el tema concreto de la asignatura y que se trata la película. Para ello, puede utilizar la obra: Monereo et al. (2020). Manual de Derecho del Trabajo. Comares.

-Realizar una búsqueda de dos sentencias actuales del ámbito laboral que trate esta cuestión y desarrolle su contenido.

-Localizar y comentar dos noticias actuales que estén relacionadas con la película y con la disciplina del Derecho del Trabajo.

- Elaborar unas conclusiones desde un punto de vista laboral, crítico y jurídico-práctico de la sinopsis de la película.

- Plantear dos preguntas para activar el debate entre los/as compañeros/as el día que se realice la presentación del trabajo escrito.

Fase 3:

Se expusieron en modalidad online cada uno de los Trabajo escritos las respuestas a las preguntas por cada uno de los miembros de cada equipo, mediante el enlace que se utilizaba para desarrollar la docencia de la asignatura y en los plazos determinados en un principio.

En cada sesión se creó un debate durante la clase sobre algún aspecto de la película relacionada con la asignatura de “Derecho del Trabajo y de la actividad profesional”.

Para estimular que se desarrollara el debate al ser online, pues estábamos en una modalidad no presencial u online, se incentivó mediante una calificación positiva y cuantitativa en la nota final de la asignatura, lo cual le incentivó bastante a la hora del debate, siendo conocedores de dicha calificación de manera previa por el alumnado.

Los criterios de evaluación fueron, de un lado, el trabajo escrito, siendo esta calificación común para todas las personas que integraban el equipo de trabajo. De tal forma que se evaluó la presentación, redacción, y formato utilizado en el trabajo, así como el análisis, discusión, propuestas y conclusiones realizadas. De otro, la presentación y defensa oral del trabajo escrito, si bien, esta calificación es individualizada por alumnado según la corrección, claridad y vocabulario utilizado en el soporte audiovisual, la capacidad de estructuración, explicación y síntesis de la exposición y la adecuación de las respuestas a las preguntas.

Fase 4:

Se aporta una encuesta realizada por mí para la valoración de la actividad por parte del alumnado y solicitando que se aporten unas posibles mejoras sobre la misma. Si bien, esta encuesta es de carácter anónimo, en ningún momento se relaciona con ningún alumnado las respuestas aportadas.

RESULTADOS

Como resultados de este recurso en un curso académico que pasó de una modalidad híbrida a totalmente online en la asignatura impartida en esta titulación se observó que, en primer lugar, ha existido una mayor implicación del alumnado a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, una mejor y mayor recogida de información y de transferencia de la información sobre algunas necesidades detectadas por mí como docente respecto a contenido de la asignatura (se detectó confusión de conceptos de la

asignatura por parte del alumnado), adaptando en todo momento a las necesidades concretas del grupo.

En tercer y último lugar, esta actividad que han realizado el alumnado durante el cuatrimestre se ha convertido en espacio de evaluación y autoevaluación con retroalimentación inmediata de sus propias necesidades en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, considero que los resultados de la enseñanza-aprendizaje en un campo como es la docencia jurídica laboral, extraordinariamente complejo, han sido muy positiva. Incluso, se ha aceptado este método de innovación docente por parte del alumnado con entusiasmo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

He podido comprobar que la aplicación del cine como un recurso didáctico en la docencia universitaria constituye una herramienta muy útil e incrementa las oportunidades de aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella, siendo una oportunidad en tiempos de COVID-19. De hecho, la combinación de diferentes métodos y recursos docentes sirven para desarrollar un mayor número de competencias, enriquece el aprendizaje del estudiante, permite la utilización de diferentes recursos y, por último, posibilita al docente dirigir de forma más adecuada el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Corcuera, 2010, p. 260).

Sirve para desarrollar un mayor número de competencias, enriquece el aprendizaje del estudiante, permite la utilización de diferentes recursos y, por último, posibilita al docente dirigir de forma más adecuada el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Cruz, 2021, p. 64).

De esta forma, el cine puede ser un complemento de la enseñanza al proporcionar al alumnado la integración de contenidos de la asignatura, fomentando su participación activa, así como una capacidad crítica sobre la realidad de las relaciones laborales, siendo de gran utilidad para el futuro egresado.

REFERENCIAS

Alegre, M., Esteve, A., López, M., y Taléns, E. (2018). Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 111-134.

Camilleri, M. (2021). Tecnologia e innovazione didattica nel campo delle scienze sociali e giuridiche ai tempi del covid-19: un'analisi valutativa dei vantaggi e delle criticità. En C.M. López, *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, (pp.30-33). Dykinson.

Corcuera, A. (2010). Experiencias de innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: materiales docentes y evaluación por competencias. En R. Casado (Coord.), *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias* (pp. 255-276). Universidad de Burgos.

Cruz, J. (2021). El profesor universitario youtuber, yutubero o yutúber: diseño de imagen, edición de vídeos y estrategia de promoción. En C.M. López (Ed.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo* (pp. 64-73). Dykinson.

Del Moral, M. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1).

González, E. (2021). La utilización de las redes sociales como estrategia metodológica para desarrollar habilidades en la asignatura “Derecho del Trabajo” en el Grado en Derecho. En C.M. López (Ed.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo* (pp. 121-126). Dykinson.

López, B. (2019). Técnicas docentes para el fomento del trabajo autónomo y desarrollo de competencias profesionales. En M. Gutiérrez (Ed.), *Nuevas necesidades docentes en las enseñanzas jurídicas* (pp. 107-127). Laborum.

Monereo, J.L., Molina, C., Moreno, M.N., y Vila, F. (2020). *Manual de Derecho del Trabajo*. Comares.

Pérez, A.I. (2012). Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 45, 155-176.

Universidad de Jaén. (2020a). *Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19*. Recuperado de: <https://bit.ly/36Endka>

Universidad de Jaén. (2020b). *Información general sobre el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*. Recuperado de: <https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/grados/grado-en-relaciones-laborales-y-recursos-humanos#orientacion-profesional>

Universidad de Jaén. (2020c). *Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo y de la actividad profesional, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*. Recuperado de: <https://bit.ly/2TfIsFK>

CAPÍTULO 66

EL APRENDIZAJE EN TORNO A LA SIMULACIÓN DE JUICIOS EN DERECHO ADMINISTRATIVO EN EL MÁSTER PROFESIONALIZANTE EN ABOGACÍA

GRACIA FERNÁNDEZ CABALLERO
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

Situación actual de la cuestión

Hasta hace poco la única manera de enseñar Derecho era la que existía desde el origen de las propias Universidades: lección magistral del profesor, en la que la participación del alumno consiste en escuchar, tomar apuntes, y, en su caso, realizar preguntas (Soletto, 2017).

En los últimos años se ha escrito mucho sobre los modelos de enseñanza (García y Liébana, 2011), partiendo muchos de los trabajos de adaptar nuestras universidades al EEES, y evidenciando el distanciamiento entre la Academia y el foro que parece haberse acrecentado, el que aboga por una mayor capacitación técnica (Arnáiz, 2017).

A esta concepción ha contribuido el “Plan Bolonia”, del que se desprenden unos criterios base para todo el EEES y propugna el aseguramiento de la calidad educativa en la enseñanza superior, que se mide en parte en términos de mejora de uno de los conceptos que más protagonismo tiene en este modelo de Bolonia: la empleabilidad de los titulados (Diez y de Parada, 2014). Buscando una formación que debe tender a la profesionalización, provocando un profundo cambio en las metodologías docentes” (Pérez, 2012).

Una de las salidas más demandadas de la carrera en Derecho es la de la abogacía, y que desde la Ley 34/2006 exige la realización de un Máster profesionalizante. Debiendo señalar que ya el Libro Blanco de la Justicia presentado por el CGPJ en 1997 reclamó la capacitación práctica de estos profesionales. Lo que igualmente se puso de manifiesto en las “Conclusiones de la X Conferencia de Decanos y Decanas de las Facultades de Derecho de las Universidades Españolas” de 2004, que apuntaron que el modelo debía contemplar “la superación de cursos de contenido práctico, a programar, organizar e impartir conjuntamente por las facultades de Derecho y los colegios de abogados”.

En todo caso, entendemos que la docencia más práctica que se evidencia de lo que a continuación exponremos, en ningún caso aboga por una eliminación ni reducción de la enseñanza teórica del derecho, pues la formación del jurista no puede ni debe prescindir de la “teorización del derecho”. El conocimiento teórico es el que

permite al jurista construir sus argumentos, aplicar la técnica de la ciencia jurídica (Arnáiz, 2017). Ahora bien, sin duda el modelo que hemos señalado al comienzo no era completo. No es en ningún caso deseable que un jurista termine sus estudios sin “practicar” los conocimientos teóricos que ha ido adquiriendo y que le permitirán no solo ser un mejor profesional, sino incluso elegir con mejor criterio la salida profesional a sus estudios (Carretero, 2017).

En este contexto, el Área de Derecho Procesal de la Facultad de Derecho de León, desde el curso académico 2002-2003, ha desarrollado cada curso un proyecto consistente en la simulación de juicios, dirigido a los alumnos matriculados en las asignaturas de Derecho Procesal de la Licenciatura en Derecho y del Grado en Derecho (Álvarez, Sanjurjo, y Fernández, 2020); y actualmente también en el Máster en Abogacía (Álvarez, Sanjurjo, y Fernández, 2014).

Por aquél entonces, la celebración de estos juicios fue una práctica docente novedosa y revolucionaria en la enseñanza del Derecho en nuestro país. Actualmente, son ya varias las Facultades de Derecho españolas que han secundado con matices dicha iniciativa.

La novedad sobre la que versa este capítulo se centra en una asignatura en la que hasta el curso académico 2019-2020 no se habían desarrollado juicios simulados, la asignatura del Máster en Abogacía “Práctica de derecho administrativo y contencioso”. Además, la primera simulación de juicios contencioso-administrativos en el Máster contó con la particularidad de desarrollarse telemáticamente debido a la pandemia por COVID-19, dando lugar a una actividad pionera, celebrándose esos juicios telemáticos antes de que comenzara su realización en la realidad, lo que actualmente es ya habitual (Fernández, 2020).

En relación con esta asignatura, partimos de que, en el Plan Docente del Grado en Derecho de esta Facultad, la Jurisdicción Contencioso-Administrativa, se estudia en las asignaturas de Derecho Administrativo, y no de manera conjunta con el Derecho Procesal parte general, Procesal Civil y Procesal Penal, que se imparten por el Área de Derecho Procesal de la Facultad, y que son en las que se llevan celebrando simulaciones de juicios hace más de 15 años.

El curso académico 19-20 la autora de este capítulo, que profesionalmente se dedica a la abogacía y, en concreto, desarrollando su trabajo en su mayor parte en materia administrativa, participó en la docencia de la citada asignatura, surgiendo la oportunidad de implantar estas prácticas de simulación de juicios en la misma. Si bien, aquí radica la novedad de este capítulo, en el curso 20-21 se buscó acercar de una manera más palpable la realidad de esta Jurisdicción a los alumnos del Máster, haciendo que tuvieran acceso por primera vez al soporte de los conflictos administrativos: el expediente administrativo; facilitándoles expedientes reales para el desarrollo de sus prácticas. Dicha posibilidad, como siempre, contó con el

beneplácito, colaboración y entusiasmo de la Catedrática del Área, así como de otros miembros de la misma, valorando positivamente la oportunidad de realizar estas prácticas y, con la novedad de acceso a expedientes reales, y no supuestos ficticios, incrementar la comprensión y profundización en la materia, además de fomentar aún más la motivación del alumnado.

Objetivos del proyecto

La practicidad que requiere per se el Máster conforma uno de los objetivos de la implantación de este proyecto en la citada asignatura. A este objetivo contribuye la realización de la simulación con base en casos reales y manejo de auténticos expedientes administrativos.

Debemos igualmente destacar que el área del Derecho en la que se desenvuelve esta concreta práctica, —el Derecho Administrativo— y su vertiente procesal, —el contencioso-administrativo— son una de las áreas más técnicas del Derecho. Por ello, con estas prácticas basadas en casos reales y de actualidad, con manejo de expedientes anonimizados, se pretende acercar a los alumnos del Máster a la realidad de la práctica contencioso administrativa y, por ende, del derecho sustantivo que subyace.

Tras su implantación el pasado curso con supuestos ficticios, se concluyó en este curso que proporcionar a los alumnos expedientes administrativos reales sobre materias de plena actualidad —como fueron las multas impuestas en el Estado de Alarma— fomentarían no solo su aprendizaje sino que redundarían en la motivación por la materia.

Los objetivos fueron:

- Crear contacto directo de los alumnos con la práctica del Derecho Administrativo, implicándose en su propio proceso de aprendizaje práctico.

- Acercar a los alumnos el elemento base del procedimiento administrativo y de la Jurisdicción Contenciosa: el expediente administrativo; fomentando su familiarización con el mismo y aprendizaje de su manejo.

- Comprender de un modo práctico la esencia y significado de las instituciones procesales.

- Fomentar la motivación del alumnado, concediéndole protagonismo y responsabilidad en el desarrollo de las simulaciones. Así como acercando a los alumnos casos reales y de actualidad con los que desarrollar sus prácticas.

- Favorecer la preparación profesional de los alumnos para el ejercicio futuro de su trabajo como abogados.

- Permitir la consolidación y afianzamiento de los conocimientos teóricos adquiridos.

- Fomentar el trabajo en equipo

-Mejorar la comunicación oral y escrita, indispensables para un futuro abogado.

Si bien es cierto que las prácticas de simulación de juicios en esta asignatura se instauraron el pasado curso 19-20, nos es grato comprobar cómo la evolución de estas prácticas en este curso 20-21 ha supuesto un nuevo avance, enriquecedor y motivante para los alumnos, con la incorporación de expedientes administrativos reales, y que provoca la necesidad de compartir el proyecto.

Los miembros del GIDAJ ULE estamos siempre comprometidos con la necesidad de renovación y adaptación de este proyecto que, con sencillas bases, resulta tan exitoso y apreciado por los alumnos en su aprendizaje, para perpetuar los juicios simulados como una sólida plataforma de innovación, al tiempo que siga siendo una práctica novedosa y útil para el proceso formativo (González et al., 2010).

MÉTODO

Material y metodología que guiará el aprendizaje

Este capítulo versa sobre la implantación de las prácticas de simulaciones de juicios en la asignatura “Práctica de derecho administrativo y contencioso” del Máster en Abogacía de la ULE y, en concreto, sobre la incorporación de expedientes administrativos reales.

Para la realización de estas prácticas agrupamos a los alumnos en seis grupos, que se repartieron en dos casos. En cada caso existen tres grupos, divididos en relación con los papeles a desarrollar: demandantes, demandados y tribunal. Y dentro de cada uno de ellos los alumnos asumirían los papeles correspondientes: abogado, procurador, Juez, testigos, etc.

Cada “caso” cuenta con su propio expediente administrativo anonimizado, que será la base de los alumnos para plantear sus demandas. Estos expedientes, que tratan materias de actualidad, versan sobre instituciones del derecho administrativo diferenciadas, para que cada “grupo-caso” de alumnos trabaje con materias diferentes, dando amplitud a las prácticas y, a su vez, evitando la posible “contaminación” entre los casos.

Este curso se facilitó un caso sobre un expediente sancionador por incumplimiento de las prescripciones del primer Estado de Alarma; y, un segundo caso, sobre responsabilidad patrimonial de la Administración por un accidente de tráfico causado al salir a la vía un animal en un coto de caza.

Con este sistema los alumnos se interrelacionan desarrollando un verdadero trabajo en equipo, interviniendo en el desarrollo de su correspondiente caso. Igualmente, todos los grupos se relacionan con los demás al celebrar el acto de juicio, protagonista de estas prácticas. Y, asimismo, los miembros de los dos casos se relacionen entre sí, al asistir a la simulación de los dos juicios, y celebrando tras finalizar el acto del juicio un debate en el que se valora la actuación de los

intervinientes, el enfoque de los casos, y se intercambian opiniones y evalúan conjuntamente las experiencias.

Justificación de la metodología

Para la celebración de estas prácticas resulta necesario que los alumnos cuenten con un conocimiento suficiente de la materia procesal, tanto de la parte General como de la parte dedicada al Derecho Procesal Civil y, más en concreto, del proceso contencioso-administrativo. Igualmente resulta necesario partir de un manejo por los alumnos de conocimientos adquiridos en las asignaturas de Derecho Administrativo del Grado, así como de la propia asignatura del Máster en que se desarrollan estas prácticas.

Por ello, para el correcto desarrollo de estas prácticas resultará imprescindible que previamente los alumnos hayan asistido a las clases teóricas de Derecho Procesal y Derecho Administrativo.

La realización de estas prácticas en la asignatura dedicada al contencioso-administrativo dentro del Máster en Abogacía, resulta más que óptima, pues es el momento de la formación en que los alumnos pueden contar con todos los elementos necesarios para el desarrollo de las mismas.

Sentadas las bases de estas prácticas, debemos exponer que, en cuanto a la composición de los grupos y reparto de alumnos entre los mismos, se hará con arreglo a un sistema aleatorio para evitar desequilibrios entre los mismos.

Y, sobre el funcionamiento interno de cada equipo, se ordenará conforme a los criterios que entre sí decidan los propios alumnos, eligiendo entre ellos quien desempeñará cada papel. Además, y como es costumbre ya, existirá en cada equipo un alumno “coordinador” que canalizará las comunicaciones con el profesor y que además deberá reportar las incidencias que puedan ocurrir dentro del funcionamiento de cada equipo, así como dará cuenta de la participación de cada componente.

De un modo detallado, esta metodología docente se concreta en la realización de las actividades siguientes, realizadas parte de modo presencial, y parte de manera telemática:

Fase 1: Explicación de la dinámica de las prácticas al comienzo de la asignatura de forma presencial y remisión de los grupos-caso, con organización de los alumnos de la asignatura, a través de Moodle.

Fase 2: Traslado a todos los alumnos de las pautas establecidas para la simulación de los casos (limitaciones formales para escritos e intervenciones a imagen y semejanza de los recursos de casación en materia contencioso-administrativa ante el Tribunal Supremo), a través de Moodle.

Fase 3: Traslado a los grupos demandantes de los casos para formulación de demandas: expedientes administrativos reales con datos anonimizados, con base en los que los alumnos deben formular sus demandas. Se realiza a través de correo electrónico institucional —en formato digital, a imagen y semejanza de cómo se lleva a cabo en la realidad—.

Para esta actuación se elige el correo institucional en lugar de la plataforma abierta a todos Moodle pues solo deben conocer los expedientes en ese momento cada grupo de demandantes.

Fase 4: Traslado a los grupos demandados de las demandas para la preparación de sus contestaciones, junto con el mismo expediente administrativo con el que han trabajado los demandantes.

En la simulación se altera parcialmente el desarrollo de un caso real pues se exige presentación de contestación escrita para su valoración, de la que no se da traslado a los demandantes, pues la contestación se expondrá oralmente en el juicio, como sucede en realidad.

Fase 5: Celebración de las vistas presencialmente en el aula del Máster con las debidas medidas de seguridad. Los alumnos “demandados” deberán contestar a la demanda oralmente, momento en que los alumnos “demandantes” conocerán los motivos de oposición a sus demandas y, tras la contestación, se formularán las conclusiones del caso por cada equipo; como si de un caso real se tratara.

Fase 6: Coloquio tras la celebración de las vistas con los alumnos para intercambiar impresiones y opiniones sobre los casos, sus planteamientos y la viabilidad que los alumnos consideran de cada supuesto.

Fase 7: Dictado de las sentencias por los grupos de tribunal, y traslado a todos los alumnos de todos los materiales de la simulación, a través de Moodle.

Fase 8: Divulgación del proyecto de aprendizaje y sesión de valoración de resultados.

Adecuación de los materiales y metodología

Partiendo de la necesidad de organizar el aula bajo una estructura casos y equipos, una vez distribuida el aula, sucederán por orden cronológico las distintas fases que sigue cualquier procedimiento judicial contencioso-administrativo abreviado —con las pequeñas alteraciones señaladas para el buen desarrollo de las prácticas y su evaluación— y que resultarán necesarias desarrollar para alcanzar la resolución del conflicto. Siendo así una reproducción cuasi exacta de las que sucederían en realidad para alcanzar la sentencia que ponga fin al pleito.

Destacamos que los expedientes administrativos reales elegidos para estas prácticas han sido seleccionados basándose tanto en las materias sobre los que los mismos trataban: valorando que fueran actuales y con interés, tanto social como

práctico. Y, asimismo, valorando que no fueran excesivamente voluminosos, para que pudieran ser manejados con agilidad por los alumnos, teniendo en cuenta que serían los primeros expedientes que analizaban y, además, el breve lapso de tiempo en que se debe desarrollar esta práctica debido a la duración de esta asignatura.

Recursos disponibles

En el desarrollo de nuestro proyecto resultará necesario el empleo de dos grupos de recursos.

1) Para el trabajo interno de los casos y equipos asignados a cada uno de ellos:

-Medios propios de la Universidad de León: habilitación del “despacho”, sede de cada equipo que participa en la propuesta. Para ello se reserva una sala a disposición del Área de Derecho Administrativo, con mesa de juntas y conexión a Internet, en donde se pueden celebrar las reuniones de los miembros de cada equipo.

Asimismo, se empleará tanto la Plataforma Moodle como el correo institucional desde los que se remitirán las instrucciones, escritos rectores y desde donde se solventarán las dudas de los equipos.

-Medios facilitados por abogados del Ilustre Colegio de Abogados de León que participan en la asignatura: expedientes administrativos reales que deben ser purgados eliminando datos personales, antes de trasladarlos a los alumnos para su manejo.

2) Para la celebración de los juicios:

-Medios propios de la Universidad: este curso aún existe restricciones a causa de la pandemia por COVID-19, si bien las prácticas se han desarrollado de modo presencial, ello se llevó a cabo en el aula de Máster, con capacidad suficiente para la presencia de todos los alumnos. Se modificó, eso sí, la disposición de tres mesas para simular la disposición de un Juzgado, respetando en todo caso las distancias necesarias.

Para posteriores cursos en que no sea necesaria la adopción de las citadas medidas, se empleará la Sala de Vistas de la Facultad de Derecho, togas donadas por los Ilustres Colegios de Abogados y de Procuradores de León, material de papelería simulando el utilizado por los Juzgados, y medios audiovisuales del área (televisión y vídeo).

Asimismo, se emplean fondos de la Biblioteca Universitaria.

-Medios facilitados por Tribunales de Justicia: asistencia técnica personal de los Magistrados titulares de los Juzgados de León y modelos de escritos, facilitados desde los Juzgados.

-Recursos humanos: intervención de personal docente, personal de los Tribunales de Justicia, miembros del Ministerio Fiscal y profesionales de la abogacía.

Indicadores y modo de evaluación

La propia tramitación del proceso judicial supone un “medio natural” para el seguimiento de cada una de las actividades.

El proceso judicial, por lo que tiene de “juego”, supone también el diseño de procedimientos para el seguimiento de los estudiantes, pues la propia tramitación del proceso exige a los alumnos y profesores alcanzar los objetivos que exige cada trámite del proceso: plazos, extensión, etc.

Como hechos referentes para este seguimiento, señalamos:

1) Los relativos a la constitución de los equipos y la organización interna de cada grupo.

2) El cumplimiento de los plazos y reglas formales de los escritos que los alumnos deben presentar.

3) El desarrollo de las vistas.

4) Las tutorías.

5) El debate realizado al final de cada juicio.

El profesorado integrante en el GID estará presente en cada una de las fases del proyecto, a fin de guiar, orientar y facilitar las indicaciones necesarias para que los alumnos cumplan los objetivos específicos en la tramitación de cada uno de los juicios.

Asimismo, como información complementaria a la recopilada por el profesorado y profesionales, así como la resultante de la celebración de los juicios, resultará fundamental el rol del “coordinador” de cada equipo. Éste, por su conocimiento directo e inmediato del funcionamiento interno de los mismos, deberá poner a disposición de los profesores un informe que contenga la relación de integrantes del grupo y el reparto de tareas entre ellos, indicando la labor efectuada por cada uno durante el desarrollo del juicio simulado. Esta información resultará vital para que los profesores puedan tener datos objetivos para la calificación de cada integrante en función de su participación real en la actividad realizada.

Recopilado todo este material de evaluación, el profesorado seguirá las indicaciones expresas sobre el valor de las prácticas que estén contenidas en la Guía Docente de la asignatura.

Organización y planificación

La referencia temporal de cada una de las fases que integran la actividad fue la siguiente:

* 15/03/2021: remisión de instrucciones a los alumnos con reparto grupos y entrega casos y expedientes a los demandantes.

* 18/03/2021: comunicación por todos los grupos (6) de un alumno “coordinador” en cada uno.

* 25/03/2021: Entrega demanda por los grupos de demandantes (2)

* 06/04/2021: Remisión de demandas y expedientes a los demandados.

* 16/04/2021: Entrega contestaciones a las demandas por los demandados (2) por escrito para evaluación; sin traslado al demandante.

* 17/04/2021: Fecha límite para comunicación por parte de los alumnos coordinadores de los alumnos que intervendrán en los actos de las vistas en calidad de: abogado, procurador, Juez y Letrado de la Administración de Justicia.

* 20 y 21 /04/2021: Celebración de las vistas.

*04/05/2020: Entrega sentencias por los grupos de Tribunal (2) con traslado a los grupos

RESULTADOS

Se valorará positivamente la participación activa de los estudiantes dentro de cada uno de los equipos. Tanto evaluando los escritos rectores, como valorando la comunicación de dudas por cada alumno en las tutorías que se lleven a cabo.

Igualmente, es objeto de valoración el papel que desempeñe cada alumno durante la exposición pública en el acto del juicio. Los alumnos que adopten roles procesales de mayor transcendencia jurídica o participen activamente en el debate, tendrán una calificación más alta que aquellos otros alumnos que desempeñen una participación menor.

No solo se tendrán en cuenta los conocimientos teóricos en la materia Administrativa y Procesal demostrados por alumno, sino también, y de un modo particular, la técnica argumentativa, habilidades comunicativas y de expresión oral evidenciadas.

Se valorará la profesionalidad, así como la capacidad para identificar correctamente el problema jurídico planteado, canalizándolo procesalmente del modo más adecuado para la efectiva defensa de su parte.

Descripción de las evaluaciones

Las evaluaciones vendrán determinadas por el desarrollo natural de cada una de las fases de la actividad. El seguimiento directo e inmediato de los profesores y profesionales participantes sobre cada fase conformará el mecanismo de evaluación: asistencia a tutorías, cumplimiento de los plazos en la presentación, adecuación y corrección de los escritos presentados, y asistencia a la celebración de los juicios. Y todo ello, teniendo en consideración igualmente los informes emitidos por cada uno de los coordinadores.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La novedad del proyecto descrito en este curso académico es el desarrollo de los juicios simulados con base en expedientes administrativos reales.

Con esta novedad se ha apreciado el entusiasmo de los alumnos por tratar casos reales y actuales, que les han acercado a la práctica de la profesión que quieren desempeñar en el futuro.

Esta forma de desarrollar las prácticas ha evidenciado el desconocimiento que los alumnos tienen aún sobre cuestiones de la materia y que, desde la perspectiva profesional de quien suscribe, se adquieren con la práctica. Por ello que no es motivo de preocupación en tanto se ha tratado del primer acercamiento de estos alumnos a unos expedientes administrativos con los que plantear sus casos.

Se ha evidenciado que esta experiencia se podría mejorar llevando a cabo, previa o simultáneamente al desarrollo de las prácticas, un análisis de los expedientes con los propios alumnos, para que por profesorado o por profesionales, se analicen los expedientes y se resuelvan las dudas prácticas que puedan generar a los alumnos.

REFERENCIAS

Álvarez, P., Sanjurjo, E.I., y Fernández, G. (2014). Descripción del proyecto de innovación docente “Aula Judicial” 4.0. *Reduca (Derecho)*, 5(1), 42-57.

Álvarez, P., Sanjurjo, E.I., y Fernández, G. (2020). Definición de un modelo pedagógico en el ámbito jurídico a través de la integración de tres formas de aprendizaje-servicio en torno a la simulación de juicios. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 23, 33-45.

Arnáiz, A. (2017), El Jurista del Sigo XXI y la Universidad del Siglo pasado ¿realidades irreconciliables? En: E. Pillado (dir^a.), *Docencia en Derecho y Proceso* (pp. 289-307). Madrid (Dykinson).

Carretero, E. (2017). La formación del abogado del siglo XXI. En: E. Pillado (dir^a.), *Docencia en Derecho y Proceso* (pp. 309-322). Madrid: Dykinson.

Diez, F. y de Parada, M. (2014). Propuestas prácticas en la docencia de Derecho Mercantil y Derecho Procesal para la adquisición de competencias de ejercicio de la abogacía. *Historia y Comunicación Social*, 19, 119-132.

Fernández, G. (2020). Aprendizaje en torno a la simulación de juicios en tiempos de COVID-19. En: J.J. Gázquez et al. (Comps.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas*, (pp. 939-950). Madrid (Dykinson).

Garciandía, P.M^a. y Liébana, J.R. (2011). La «nueva» enseñanza del Derecho Procesal (II): aproximación a la metodología docente a través de las varias propuestas prácticas. En J. Picó (dir.), *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp. 271-284). Barcelona: Bosch.

González, P., Álvarez, P., Pérez, G., Álvarez, C.J., Sanjurjo, E.I., y Fernández, G. (2010). Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EEES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 81-92.

Pérez, M.P. (2012). Los estudios jurídicos y el Proceso de Bolonia. Reflexiones tras la reforma universitaria en España (2012). *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 48.

Soleto, H. (2017). La enseñanza del derecho procesal a través del método del caso. En: E. Pillado (dir^a), *Docencia en Derecho y Proceso* (pp.111-127). Madrid (Dykinson).

CAPÍTULO 67

IMPULSO DEL AUTOCONCEPTO SOCIOEMOCIONAL EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL ARTE: UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

PAULA MORALES ALMEIDA* Y VICENTA GISBERT CAUDELI**

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; **Universidad a distancia (UNIR)*

INTRODUCCIÓN

Para que los educadores sociales puedan llevar a cabo su trabajo es necesario que posean un buen autoconcepto social y emocional, que les ayude a percibir cómo desarrollan sus relaciones sociales y cómo perciben su propio estado emocional. Puesto que, si no se desarrolla de manera correcta, corren el peligro de no poder realizar un acompañamiento de calidad, o que, los problemas de las personas que acompañen les afecten de tal manera que no les permita poder realizar su trabajo con profesionalidad.

Por otro lado, se ha demostrado la eficacia de los lenguajes artísticos como elementos que ayudan a mejorar el autoconcepto de la persona, dándole herramientas para el trabajo con los demás además de consigo mismo.

Educación Social

La educación social es una disciplina pedagógica que busca actuar, de manera socioeducativa, con la población, para acompañar a aquellas personas que lo necesiten. Es importante, teniendo en cuenta esto, que los futuros educadores sociales conozcan la realidad social en la que van a intervenir y sean generadores de esos cambios que la propia sociedad necesita. Por ello, son vitales las acciones que se llevan en el terreno socioeducativo, en la propia realidad social. Estos profesionales poseen una serie de competencias profesionales descritas por la Asociación Española de Educadores Sociales (ASEDES, 2007), en una serie de funciones como:

- Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.

- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos (Sáez, 2009, p.14).

Son los educadores sociales quiénes deben definir, construir y generar estas competencias que les son propias, futo de la necesidad del surgimiento de esta profesión, en consonancia con otros profesionales para actuar en la realidad social. Es por ello por lo que, desde las universidades se deben incorporar programas que trabajen la práctica profesional y que les permita ser críticos con la realidad que se van a encontrar y cómo deben intervenir de la manera más adecuada posible.

Además de competencias profesionales, estos futuros profesionales deben poseer una serie de habilidades, actitudes y aptitudes que les ayuden, no solo en materia profesional, sino también personal. Las habilidades sociales y la asertividad son algunas de ellas. García (2010) en un estudio realizado sobre estas habilidades en estudiantes de educación social constató que la media del alumnado se encontraba en la media de este constructo y considera importante que estén por encima de la media, teniendo en cuenta el trabajo que tienen que desarrollar. Afirma que los “alumnos/as que han recibido una adecuada formación en habilidades sociales mejoran su conducta interpersonal en aceptación social entre sus compañeros, asertividad, repertorio de habilidades sociales, autoconcepto y autoestima” (García, 2010, p.235). Se ha resaltado mucho, también, la importancia de la inteligencia emocional, aunque, por sí sola, es incapaz de determinar las competencias emocionales, porque depende mucho del ambiente en el que se encuentre cada persona (Fragoso, 2015). Pero es necesario que se desarrolle porque de la inteligencia emocional de cada persona dependerá la relación consigo mismo y con los demás y más si hablamos de profesionales que llevan a cabo una relación de ayuda.

Autoconcepto

El autoconcepto ha sido analizado por muchas corrientes de la psicología para tratar de explicar qué significa y qué implicaciones tiene para la persona, por el papel tan decisivo que juega en el desarrollo de la personalidad, ya que se trata de una de sus variables más importantes (Goñi, Fernández, e Infante, 2012). Mientras más positivo sea nuestro autoconcepto, mejor funcionamiento personal, social, emocional y profesional tendremos, puesto que nos sentiremos bien con nosotros mismos y eso hará que nos sintamos bien en las otras esferas de nuestra vida (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008). Por esta importancia es un tema muy estudiado desde la psicología y desde sus comienzos se ha investigado sobre ello. Autores como Purkey (1970, p.7) lo definen como un “sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”. Otros autores han estructurado el autoconcepto para intentar explicarlo desde una perspectiva multidimensional que intervienen en la

construcción de la identidad personal (Byrne, 1984; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976). Es la persona la que construye su autoconcepto en interacción con el medio, buscando información que le permita hacerlo. Hay situaciones en las que la información que le llega no es real y en otras ocasiones sí lo es. Por lo que podemos decir que el autoconcepto puede ser bajo, medio o alto.

Se pueden medir diferentes autoconceptos: físico, personal, social, académico/profesional y emocional. Por el caso que nos ocupa en esta experiencia nos centraremos en dos: social y emocional.

Es importante destacar que el autoconcepto y la autoestima no son lo mismo, aunque son conceptos que se relacionan entre sí. El autoconcepto es más cognitivo, mientras que la autoestima es más valorativa y afectiva (Roa, 2013). Esta es la actitud hacia uno mismo, conocernos, saber cómo nos relacionamos, como somos y amar nuestra manera de ser, de estar y de pensar. Es importante porque la autoestima conforma nuestra personalidad. Por otra parte, el autoconcepto es más cognitivo en el sentido de que forman parte de él la percepción y la imagen que uno tiene de sí mismo. Aunque no son lo mismo, son conceptos que deben ir de la mano porque se complementan mutuamente.

Social

Cuando hablamos de autoconcepto social nos centramos en la estabilidad emocional, en la sociabilidad y responsabilidad. En investigaciones de Goñi y Fernández (2008), se han hallado relaciones entre este autoconcepto y otros rasgos de estabilidad emocional como son la ansiedad, la soledad, el aislamiento y la depresión.

Por otro lado, este constructo se valora en contextos psicológicos y educacionales y se entiende como una variable que ayuda a conseguir otros logros, sobre todo el perteneciente al autoconcepto académico (González y Goñi, 2005). Como si, ser un ser social y relacionarse con otros ayudara a desempeñarse mejor académica o profesionalmente.

Por lo tanto, el autoconcepto social mide todas aquellas variables relacionadas con el entorno y con las personas con las que nos desenvolvemos y, a mayor autoconcepto de este tipo, mejores relaciones tendremos y seremos seres más sociales. Se “correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico, laboral, entre otros y, negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la depresión” (García y Musitu, 1999, p. 17).

Emocional

El autoconcepto emocional está estrechamente relacionado con la inteligencia emocional. Hace referencia al sentimiento de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional y personal, a la aceptación de uno mismo y a confiar en nuestras habilidades y posibilidades. Es un autoconcepto donde la persona conoce sus emociones, saber porqué siente determinadas emociones en un momento dado y no solo las reconoce, sino que sabe cómo gestionarlas adecuadamente para que no sean dañinas (Correa, Saldívar, y López, 2015). Es un autoconcepto más personal e influye enormemente en el bienestar psicológico, ya que implica cómo se siente la persona consigo misma y con su alrededor. Por tanto, un autoconcepto alto significa que “el individuo tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida y al contrario si es bajo” (García y Musitu, 1999, p.18).

Lenguajes artísticos

Los lenguajes artísticos se constituyen a partir del S. XX. A finales del S.XIX y principios del S.XX, los avances que se produjeron en la ciencia y en la tecnología propiciaron el surgimiento de la fotografía y el cine, nuevos movimientos artísticos que reflejaban la realidad de la época. Esto no supuso el fin de otros lenguajes más antiguos, tales como la pintura, la escultura o la arquitectura, sino que convivieron en sintonía (Torres, Caro, y Paniagua 2015).

Podemos definir los lenguajes artísticos como transmisores de comunicación y de significados que se expresan a través del arte. Sería la comunicación utilizando el arte como medio. El arte también es visto como cultura y tal y como expresa Heras, Amigo, Ferro, Schuster, y Szir (2006), la cultura es el “conjunto de usos, costumbres y prácticas producidos por una sociedad o un grupo social” (p.14). Por lo que se establece una conexión entre el arte y la cultura. Los lenguajes artísticos permiten que se exprese la realidad, a través del propio arte, de la propia estética, de lo que desarrolla el ser humano.

Los lenguajes artísticos se clasifican en tres dimensiones:

- Imagen visual, que sería la pintura, la escultura, la fotografía y el cine.
- La dimensión sonora, que sería la música.
- La dimensión del lenguaje verbal que sería la literatura y la poesía.

Los lenguajes artísticos son “una clave para el desarrollo de las personas, una herramienta de crecimiento personal y de comunicación, en el actual marco social” (López, 2013, p.54). Este tipo de lenguajes permite que, niños, niñas, adolescentes, adultos, mayores, puedan expresar, vivir, desarrollar habilidades necesarias para relacionarse, no solo consigo mismos, sino también con los demás y con el entorno en

el que viven y de desarrollan. Es importante desarrollarlos porque con este tipo de lenguajes el contexto cultural se ve reconocido y se le otorga la importancia que tiene.

El cortometraje

El cine pertenece a la imagen visual, dentro de los lenguajes artísticos. Se define como el arte más representativo del S. XX. El cine presenta variedad de posibilidades educativas con los más jóvenes, ya que es un material que suelen conocer, con el que disfrutan y que puede enseñarles muchas cosas (Gómez, 1998).

Dentro del cine encontramos el cortometraje que es una producción audiovisual que dura menos de un minuto y puede llegar a los 30 minutos. El corto es una herramienta más dentro de las metodologías artísticas. Como tal, estas metodologías facilitan la “promoción de la inclusión social y poder combatir situaciones de exclusión social de determinados grupos sociales” (Mundet, Fuentes, y Pastor, 2017, p. 145).

Nuestra hipótesis de investigación se centra en averiguar si con un conocimiento y una práctica real en la comunidad, a través de los lenguajes artísticos, se consigue aumentar el autoconcepto social y emocional de los alumnos de 4º de educación social y así prepararlos mejor para su inminente futuro profesional.

Por ello, el objetivo general de nuestra experiencia es:

- Impulsar el autoconcepto socioemocional en el alumnado de 4º de Educación Social.

Los objetivos específicos son:

- Fomentar el propio autoconocimiento socioemocional del alumnado de 4º de Educación Social.

- Crear un cortometraje para el desarrollo del lenguaje artístico en los estudiantes de 4º de Educación Social.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de esta experiencia son 5 alumnos/as, 2 hombres y 3 mujeres, de la asignatura de Prácticum, de 4º de Grado de Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Al ser una asignatura del segundo semestre de 4º, los alumnos ya han adquirido la mayoría de las competencias profesionales correspondientes al grado, por lo que pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Instrumentos

El instrumento utilizado para valorar el autoconcepto social y emocional de los 5 alumnos/as fue el cuestionario AF-5. Se realizó un pre-post test, para comprobar si dicho Autoconcepto había cambiado desde el inicio de la experiencia y después del trabajo realizado.

El cuestionario autoconcepto Forma 5 fue creado por Musitu y García en 1999. Es un cuestionario que puede aplicarse de forma individual y colectiva, a partir de los 10 años y que consta de 15 minutos de duración, incluyendo su corrección, por lo que es bastante sencillo de administrar. Evalúa diferentes aspectos del autoconcepto, tanto en niños y niñas, adolescentes y adultos. Los diferentes aspectos que valora son: el autoconcepto social, académico/profesional, emocional, físico y familiar.

Para nuestra experiencia nos hemos centrado en dos aspectos, el social y el emocional.

En el anexo I puede visualizarse el cuestionario completo.

Procedimiento

Los cinco alumnos de la asignatura de Prácticum desarrollaron sus prácticas del Grado en Educación Social en un proyecto socioeducativo de infancia llamado Media Luna, ubicado en el barrio de Jinámar, en la Isla de Gran Canaria. Es un barrio caracterizado por su alta vulnerabilidad que lleva asociado altos índices de abandono escolar, pocas opciones de ocio y tiempo libre, altos índices de desempleo, de embarazos adolescentes, consumo de sustancias, etc. Muchos de los niños y niñas pertenecientes al proyecto pertenecen a familias desestructuradas y con graves problemas sociales. El objetivo de la actividad a desarrollar por el alumnado era favorecer el bienestar socioemocional, no solo de ellos mismos, a través del desarrollo de sus competencias profesionales, sino también de estos menores, a través de un lenguaje artístico como es el cine, y más concretamente del cortometraje. Para ello, fueron los alumnos/as quienes aprendieron lenguaje propio de este medio, quienes colaboraron en el desarrollo del guion, en la banda sonora y ensayaron con los menores, que fueron lo que salieron en el corto. El tema que trabajaron en el corto fue la aporofobia, para ponerse en el lugar de los migrantes que llegan buscando un futuro mejor y entender su migración. El tema lo desarrollaron también con los alumnos con estos menores.

Antes de comenzar con la experiencia, la profesora de la asignatura les administró el cuestionario AF-5, para conocer su nivel de autoconcepto social y emocional. Una vez terminado el corto y el periodo de prácticas se les volvió a administrar el mismo cuestionario para comprobar si había existido algún cambio.

El corto llevó por título: "Insilio, la travesía del regreso" y fue estrenado el 30 de junio de 2021 en el CICCA, un teatro de la capital grancanaria.

Análisis de datos

Los datos obtenidos en el pre y post test se analizaron a través del Excel, donde se volcaron los datos obtenidos y se compararon con las tablas de puntuaciones directas del manual del cuestionario AF-5 para convertirlas en centiles y así conocer el nivel de autoconcepto social y emocional de los estudiantes universitarios. En la tabla 1 podemos observar los centiles y la interpretación para conocer si el autoconcepto es muy bajo, con tendencia a la baja, normal, con tendencia a lo alto, alto o muy alto. Para determinar el autoconcepto emocional se suman los ítems: 3, 8, 13, 18, 23 y 28. Se les resta 600 y se obtiene la puntuación directa. Para el autoconcepto social, se suman los ítems: 2, 7, 12, 17, 22 y 27. Se divide todo entre 60 y se obtiene una puntuación directa. Estas puntuaciones directas se convierten luego en centiles.

Tabla 1. Centiles e interpretación del cuestionario AF-5

Centil	Interpretación
15-34	Muy bajo
35-49	Tendencia baja
50-60	Normal
61-69	Tendencia alta
70-84	Alto
85-	Muy alto
<i>Fuente:</i> Elaboración propia, 2021	

RESULTADOS

Resultados obtenidos con la administración del cuestionario antes de realizar la intervención socioeducativa

Antes de comenzar con el proyecto de intervención y la creación del cortometraje se les administró a los alumnos/as el cuestionario AF-5 y se analizaron los datos de dos áreas: la social y la emocional. Los datos del autoconcepto social, que podemos encontrar en la Tabla 2, muestran que tres alumnos tienen un nivel bajo, por lo que no consideran que tengan buenas relaciones en su entorno, o no saben cómo desenvolverse con el resto de las personas, uno de ellos tiene tendencia a la baja y una de las chicas tiene este autoconcepto en límites normales.

Por otro lado, en la Tabla 3 encontramos los datos obtenidos en el autoconcepto emocional, donde un chico y una chica presentan un autoconcepto emocional bajo, dos con tendencia a la baja y una de las chicas se encuentra en niveles normales.⁴

Tabla 2. Resultados autoconcepto social, antes experiencia

AUTOCONCEPTO SOCIAL			
	Puntuación directa	Centil	Interpretación
Alumno 1 H	5,9	30	Bajo
Alumno 2 M	7,08	50	Normal
Alumno 3 M	6,09	35	Bajo
Alumno 4 H	6,42	40	Tendencia baja
Alumno 5 M	6,33	35	Bajo

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 3. Resultados autoconcepto emocional, antes experiencia

AUTOCONCEPTO EMOCIONAL			
	Puntuación directa	Centil	Interpretación
Alumno 1 H	5,2	40	Tendencia baja
Alumno 2 M	4,9	50	Normal
Alumno 3 M	4,4	40	Tendencia baja
Alumno 4 H	4,4	28	Bajo
Alumno 5 M	3,4	25	Bajo

Fuente: Elaboración propia, 2021

Resultados obtenidos con la administración del cuestionario después de realizar la intervención socioeducativa

Después de la realización del proyecto de intervención y de la creación del cortometraje, se les volvió a administrar el cuestionario AF-5 y se analizaron las dos áreas estudiadas al comienzo de este: los autoconceptos social y emocional. En la tabla 4 podemos observar cómo, un chico y una chica presentan un autoconcepto social con tendencia a lo alto y tres de ellos se encuentran en niveles altos.

Con respecto al autoconcepto emocional, en la tabla 5 encontramos que 3 alumnos/as tienen un nivel alto, mientras que dos de ellos presentan un autoconcepto emocional muy alto. Como resultado final también contamos con la producción del propio corto titulado “Insilio, la travesía del regreso”. Tiene una duración de 16 minutos y fue entrenado en Las Palmas de Gran Canaria el 30 de junio de 2021.

Tabla 4. Resultados autoconcepto social, después experiencia

AUTOCONCEPTO SOCIAL			
	Puntuación directa	Centil	Interpretación
Alumno 1 H	7,7	70	Alto
Alumno 2 M	7,52	65	Tendencia alta
Alumno 3 M	7,7	70	Alto
Alumno 4 H	7,6	65	Tendencia alta
Alumno 5 M	7,9	75	Alto

Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 5. Resultados autoconcepto emocional, después experiencia

AUTOCONCEPTO EMOCIONAL			
	Puntuación directa	Centil	Interpretación
Alumno 1 H	6,35	70	Alto
Alumno 2 M	6,2	80	Alto
Alumno 3 M	6,12	75	Alto
Alumno 4 H	7,02	85	Muy alto
Alumno 5 M	6,6	85	Muy alto

Fuente: Elaboración propia, 2021

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los datos obtenidos nos permiten concluir que, los alumnos, a pesar de estar en 4º de Educación Social y haber adquirido una serie de competencias profesionales y de habilidades profesionales, presentan, por lo general, bajo autoconcepto social y emocional. Una sola de las alumnas presentaba niveles normales antes de la intervención. Una vez realizada dicha intervención observamos un cambio en estos autoconceptos, donde, alumnos que antes tenían un nivel bajo pasaban a un nivel alto, aunque la alumna que antes de la intervención presentaba un nivel normal, luego llegó a niveles altos, no muy altos. Por lo que algunos alumnos si vieron incrementado su autoconcepto a niveles mucho más altos que otros. Aunque, lo que sí se puede confirmar es que el autoconcepto emocional sufrió cambios mayores, hacia lo alto, que el autoconcepto social.

Observamos que, la realización del corto motivó mucho, no solo a los estudiantes universitarios sino también a los menores, que se implicaron desde un primer instante. Investigaciones y experiencias previas afirman que los lenguajes artísticos son adecuados para enfocar el trabajo, sobre todo con la infancia que se encuentra en situación de vulnerabilidad. Sobre todo, dicen que ayuda a la educación emocional (Mundet et al., 2017). En investigaciones previas de estos autores señalan que trabajar la educación emocional, el bienestar y el autoconcepto a través de los lenguajes artísticos puede conectar con ellos mismos, lo que permite que se involucren en el proceso y que adquieran las competencias más rápidamente. De ahí que, con nuestra propia experiencia hayamos podido comprobar este hecho y queramos continuar en esta línea. Aunque, para que se pueda llevar a cabo deberemos tener en cuenta una serie de condiciones para que la acción socioeducativa se desarrolle de la mejor manera posible con estos lenguajes artísticos (Mundet et al., 2017).

Este estudio presenta unas limitaciones claras, ya que estos datos no son concluyentes, puesto que no tenemos grupo de control y la muestra es muy pequeña, por lo que no podemos generalizar para el resto de la población, pero los cinco alumnos/as de participaron de esta experiencia sí vieron desarrollado su autoconcepto social y emocional, por lo que el desarrollo del proyecto incidió en sus vidas de alguna manera. Ya fuera el ejercicio en la propia realidad, con menores en

situación de vulnerabilidad o por el hecho de utilizar lenguajes artísticos para el desarrollo de este.

Lo que sí sabemos, tras conocer otras experiencias e investigaciones, es que los estudiantes necesitan contacto con la realidad, porque adquieren un aprendizaje mucho más significativo y les ayuda a asentar las competencias aprendidas y desarrolladas durante su carrera, ya, que, como afirma Sáez (2009), la formación de los profesionales “debe centrarse, como mínimo, en el desarrollo de destrezas y competencias prácticas (p.109). Por lo que es importante seguir realizando este tipo de proyectos que redunde, no solamente en el estudiantado universitario, sino también en la comunidad donde estos estudiantes intervienen. En este caso, con menores de familias vulnerables, que podrán contar estas experiencias a otros niños y niñas, que podrán hablar de esto con sus familias y que, mejorando su bienestar social y emocional también se consigue dotarlos de oportunidades para el futuro. Al final, la educación social sostiene que debe ser generadora de cambios, por lo que, es imprescindible actuar en la realidad social, donde se la necesita.

REFERENCIAS

- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores. Código deontológico del educador y la educadora social*. Recuperado de: <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Byrne, B.M. (1984). The general/academic self- concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Correa, F., Saldívar, A., y López, A. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e investigación en psicología*, 20(2), 173-183.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). EL autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(6), 110-125.
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-239.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5, AF-5*. Manual. Ediciones TEA.
- Gómez, M. (1998). Enseñanza con el cine “Los tiempos modernos de Charles Chaplin”, un film de la modernidad. *Educación y pedagogía*, 10(22), 127-135.
- González, O. y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 249-261.
- Goñi, E., Fernández, A., e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2008). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.

Heras, F., Amigo, R., Ferro, F., Schuster, G., y Szir, S. (2006). *Culturas y estéticas contemporáneas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

López, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Revista Infancias Imágenes*, 2, 48-59.

Mundet, A., Fuentes, N., y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 29, 143-156.

Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia con la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Torres, C., Caro, E., y Paniagua, E. (2016). *Los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía, Colombia.

Anexo I. Cuestionario AF-5

Cuestionario de Autoconcepto AF5

García, y Musitu, G. (1995). Autoconcepto Forma 5. AF5. Madrid: TEA, Ediciones.

Nombre y Apellidos:

Sexo:

Centro:

Curso:

Edad:

Fecha de aplicación:

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 01 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Escoja el grado que más se ajuste a su criterio. Conteste con la máxima sinceridad.

CONTESTE DE 01 A 99 EN LAS CASILLAS CORRESPONDIENTES A CADA PREGUNTA		
1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales).		
2. Hago fácilmente amigos.		
3. Tengo miedo de algunas cosas.		
4. Soy muy criticado en casa.		
5. Me cuido físicamente.		
6. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador (estudiante).		
7. Soy una persona amigable.		
8. Muchas cosas me ponen nervioso.		
9. Me siento feliz en casa.		
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.		
11. Trabajo mucho en clase.		
12. Es difícil para mí hacer amigos.		
13. Me asusto con facilidad.		
14. Mi familia está decepcionada de mí.		
15. Me considero elegante.		
16. Mis superiores (profesores) me estiman.		
17. Soy una persona alegre.		
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.		
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.		
20. Me gusta como soy físicamente.		
21. Soy un buen trabajador (estudiante).		
22. Me cuesta hablar con desconocidos.		
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor		
24. Mis padres me dan confianza		
25. Soy bueno haciendo deportes		
26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador		
27. Tengo muchos amigos		
28. Me siento nervioso		
29. Me siento querido por mis padres		
30. Soy una persona atractiva		

CAPÍTULO 68

USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN ASIGNATURAS DE DERECHO INTERNACIONAL, DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA Y RELACIONES INTERNACIONALES

JUAN DOMINGO TORREJÓN RODRÍGUEZ
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En este trabajo expondremos la experiencia que hemos tenido en el uso de recursos audiovisuales en asignaturas, correspondientes a los Grados en Derecho y en Turismo, en las que se imparten materias relativas al Derecho Internacional, el Derecho de la Unión Europea y las Relaciones Internacionales.

El uso de este tipo de recursos era algo que nos veníamos planteando desde nuestra incorporación como docente a la Universidad de Cádiz en 2014; pero, por un motivo u otro lo había ido aplazando. Pues bien, el confinamiento decretado por el Gobierno español, en marzo de 2020, con motivo de la pandemia causada por el virus COVID-19, nos ofreció la oportunidad de poner en marcha algunas de estas iniciativas.

A la hora de plantearse el uso de este tipo de recursos audiovisuales en las asignaturas correspondientes a las materias anteriormente indicadas, lo habitual ha sido usar recursos preparados por terceros, tales como documentales, noticias, series o películas. Por ejemplo, el uso de documentales o noticias para ilustrar aspectos del Derecho Internacional como la prohibición del uso de la fuerza (M'Rabet y Díaz, 2021) o, en Relaciones Internacionales, se han usado películas para complementar las explicaciones sobre Relaciones Internacionales en general (Gogcek y James, 2021), y sobre las teorías de las Relaciones Internacionales en particular (Simpson y Kaussler, 2009; Valeriano, 2013). También se han usado películas para ilustrar diversos aspectos del Derecho Internacional (López y Perea, 2014).

Sin embargo, nos parecía más interesante preparar nuestros propios materiales. Por un lado, usamos vídeos en los que se explicaban los conceptos básicos de la asignatura, similares a los preparados por el profesor Bou (2021). Pero nos interesaba también elaborar videotutoriales, así como vídeos para explicar materias que se podían beneficiar de un apoyo audiovisual, relativos a temas como la distribución de los espacios marítimos o la regulación internacional de la regulación aérea.

Con la elaboración de estos materiales nos planteábamos una serie de objetivos. El primero fue claramente un objetivo a corto plazo: el de adaptar nuestra docencia a un formato digital, impartida a distancia, y hacerlo a la mayor brevedad posible, ya

que apenas se nos dio tiempo para reorganizar nuestra docencia. Además, debíamos responder a una serie de problemáticas que nos encontramos.

El segundo objetivo nos lo planteamos no solo a corto, sino también a medio y largo plazo, ya que puede presentar varias ventajas para el alumnado (Jiménez y Marín, 2012, pp.66-70). Por un lado, consideramos que el uso de medios audiovisuales, sean de forma combinada con otros medios o no, pueden favorecer la autoorganización y el aprendizaje autónomo del alumnado. Por ejemplo, al ofrecer una explicación a través de audios o vídeos, sea en lugar de o además de la clase presencial u online síncrona, permite que el alumno pueda acceder al contenido al ritmo que le resulte más adecuado, de modo que los procesos de aprendizaje no tienen por qué estar condicionados por las horas de clase presencial en las que tradicionalmente se ha ido impartiendo la docencia. A diferencia de la clase síncrona, el alumno/a puede parar el vídeo cuando quiera, bien para buscar más información sobre alguna cuestión de la materia que le haya interesado, bien para retroceder unos segundos en caso de que no haya entendido algo; y también puede acceder al contenido las veces que quiera (Bou, 2021). En cuanto al aprendizaje autónomo, los vídeos pueden servir de paso para que el alumnado busque más información por su cuenta. Por ejemplo, en algunas asignaturas realizamos vídeos para mostrar cómo se puede buscar información, sobre temas internacionales, en los portales web de la Organización de las Naciones Unidas y de la Unión Europea (Hernández, Martínez-Abad, y Sánchez-Prieto, 2021, p.3).

De este modo, esta experiencia en materia de docencia online nos podría permitir ir identificando qué materias se podían beneficiar del recurso a vídeos explicativos o videotutoriales.

En cuanto al tercer objetivo, consideramos que, al menos en algunos contenidos, el uso de estos medios se puede adaptar mejor a la docencia dirigida a un alumnado que cada vez tiene una cultura más audiovisual.

Finalmente, ya a un largo plazo, nos planteamos que usar estos medios, en definitiva, nos ayudarán a plantear una docencia menos unidireccional.

En las siguientes páginas, vamos a explicar las problemáticas con las que nos encontramos al pasar a la docencia online, nuestra propuesta de elaboración de contenidos, las herramientas usadas, así como algunos ejemplos de materiales preparados. Finalmente, cerraremos con unas conclusiones y unas ideas de cara al futuro.

PROBLEMÁTICAS Y MÉTODOS DOCENTES EMPLEADOS

Como ya hemos indicado, tras aprobarse el Real Decreto 463/2020, el 14 de marzo de 2020, el Gobierno español decretó el estado de alarma para todo el territorio nacional. Esto conllevó que, aquellas universidades que aún no lo habían hecho,

decretaran que se debía pasar de la docencia presencial a una modalidad de docencia online.

Problemáticas encontradas en la docencia online

De este modo, tal y como se recoge en el trabajo de Pontón Aricha (Pontón, 2020), en el caso de la Universidad de Cádiz, en la que impartimos docencia, como no se podía continuar con la docencia presencial, se propuso que impartiéramos nuestras clases en modalidad online. La modalidad preferida, la que nos había sido sugerida, fue la impartición a través de videoconferencia en la aplicación Moodle (Campus Virtual) adaptada por la Universidad de Cádiz. Sin embargo, cuando iniciamos la nueva modalidad online vimos que esta fórmula de la videoconferencia presentaba una serie de problemáticas.

La primera, es que las herramientas que teníamos a disposición para realizar estas videoconferencias, que eran Big Blue Button, Adobe Connect y Agora UCA – basada en Jitsi– presentaban numerosas limitaciones: en primer lugar, no admitían un número elevado de alumnos (Véase Figura 1), incluso en sesiones con menos de 20 alumnos/as se producían caídas; en segundo lugar, las personas que se conectaban tenían diversos problemas durante las sesiones, como quedarse sin audio y/o vídeo, no poder usar los micrófonos; en tercer lugar, Adobe Connect es una aplicación de pago, de la que la UCA poseía pocas licencias, y también daba problemas de funcionalidad. Finalmente, había problemas generales de conexión y/o ancho de banda. Y tampoco terminábamos de ver la opción de pasar de dar la misma clase magistral/frontal de siempre a través de videoconferencia. También descartamos otras opciones, que hubieran supuesto usar software de fuera del ecosistema de la UCA, como ZOOM o Skype, para evitar problemas de privacidad, tanto para los alumnos como para el profesor.

De este modo, como alternativa para continuar con la docencia online, decidimos utilizar vídeos y audios, que se pudieran adaptar a una docencia a distancia en modalidad asíncrona.

Figura 1. Página principal de la aplicación ÁGORA UCA



Fuente: Captura tomada de <https://agora.uca.es/index-uca.html>

Recursos utilizados y asignaturas afectadas

Estos recursos han sido utilizados en las tres asignaturas que mencionamos a continuación.

En primer lugar, en la asignatura Marco Internacional y Europeo del Turismo. Se trata de una asignatura obligatoria del segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Turismo. En esta asignatura, impartimos, en el curso 2019/2020, los 6 créditos (5 de teoría y 1 de prácticas) de los que se compone la asignatura, como profesor responsable. En este curso, había 18 alumnos y alumnas en el grupo Como teníamos problemas para impartir la docencia de forma síncrona, a través de videoconferencia, la fórmula utilizada fue la siguiente: al alumnado se le dejaban los audios y los vídeos en el Campus Virtual de la asignatura, acompañados de diapositivas en formato PDF, correspondientes a las presentaciones que solemos usar en las clases. Para que repasaran los contenidos, se les ponían varias tareas: por un lado, cuestionarios, que podían ser de tipo-test o de respuesta corta; por otro lado, preguntas de desarrollo, en las que debían responder a un apartado del temario. Originalmente estaba previsto un sistema de evaluación con un examen, con preguntas de desarrollo, que valía el 70% de la calificación final; unas prácticas, en las que se ponían casos prácticos, que valían un 20% de la calificación final; y, finalmente, un 10% adicional en función de la asistencia y participación. Con motivo del cambio en la modalidad docente, y ante la incertidumbre de si podíamos o no hacer el examen de forma presencial, cambiamos las modalidades de evaluación, de modo que un 70% de la asignatura se cursó con un sistema de evaluación continua, con las actividades ya indicadas; y se hizo un examen, tipo-test, por valor del 30%.

Para esta asignatura preparamos los siguientes vídeos:

- Dos vídeos explicando el sistema de norma y actos jurídicos de la Unión Europea
- Un vídeo explicando las competencias personal y territorial del Estados, acompañado de un vídeo comentando algunos casos curiosos relativos a las fronteras.
- Un vídeo explicando los aspectos fundamentales relativos a derecho del mar: regulación de los espacios marítimos, régimen de navegación, seguridad en el buque, normas medioambientales.
- Un vídeo detallando cómo se regulan los espacios marítimos.
- Un vídeo explicando, a modo de ejemplo, cómo funciona un sistema AIS.
- Un vídeo explicando los aspectos fundamentales de la regulación de los espacios aéreos, acompañado de un vídeo, sin audio, en el que explicamos las libertades del aire.
- Un vídeo explicando las competencias de la UE en materia de turismo.

En segundo lugar, la asignatura Instituciones y Derecho de la Unión Europea, que es una asignatura obligatoria del segundo cuatrimestre de curso del Grado en Derecho, en la que impartimos docencia en el año 2019-2020. Esta asignatura tiene

dos grupos, uno que se imparte en horario de mañana, con 163 integrantes, y otro que se imparte por la tarde, con 170. En esta asignatura no solo impartíamos uno de los temas teóricos, correspondiente a las Instituciones de la Unión Europea. También impartimos las prácticas, que siguieron otra metodología distinta. Para esta asignatura preparamos trece vídeos, explicando el sistema institucional de la Unión Europea y los procesos de toma de decisiones.

En tercer lugar, aplicamos estos recursos en la asignatura Relaciones Internacionales, que es una asignatura optativa que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso del Grado en Derecho, que impartimos en su totalidad durante el curso 2020/2021, aunque inicialmente tan solo nos íbamos a encargar de la parte práctica. En este caso, teníamos previsto realizar videotutoriales, relativos a una de esas prácticas, que consiste en la búsqueda de diversos documentos utilizando recursos en Internet tales como las páginas web del sistema de las Naciones Unidas y de la Unión Europea y sus instituciones. Sin embargo, nos fue imposible preparar los videotutoriales tal y como teníamos previsto.

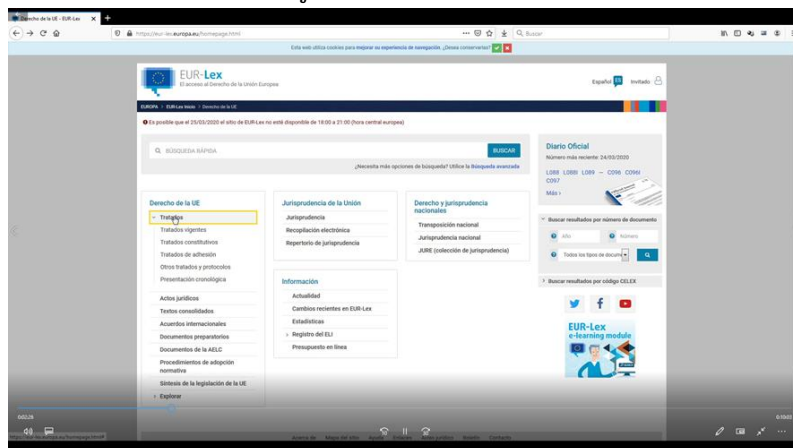
En cuanto a los vídeos preparamos, tememos, en primer lugar, lo que hemos denominado como vídeos explicativos, en los que exponemos los contenidos principales, relativos a los distintos apartados de los programas de las asignaturas en las que impartimos docencia, similares a los planteados por el profesor Bou Franch (2021). En segundo lugar, lo que hemos denominado como vídeos complementarios, en los que profundizamos algún contenido esencial o nos sirven para poner ejemplos ilustrativos. Y, en tercer lugar, teníamos previsto elaborar videotutoriales, con la idea de explicar cómo se manejan determinados recursos de información en Internet relativos a las materias que impartimos.

EJEMPLOS

A continuación, les voy a mostrar algunos ejemplos de los vídeos realizados:

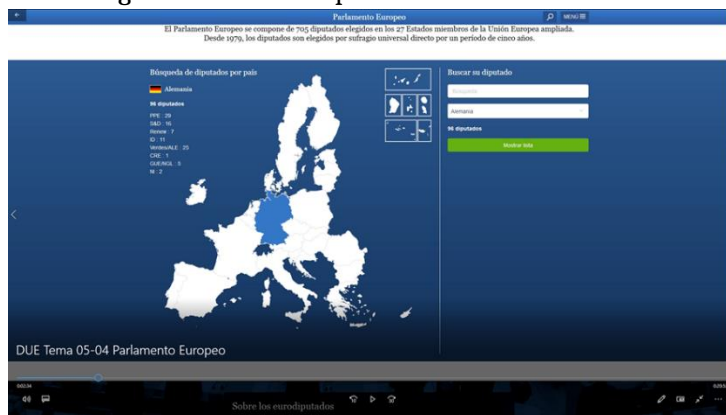
En el primero de estos ejemplos (FIGURA 2), explicamos algunos aspectos fundamentales acerca del sistema de normas y actos jurídicos de la Unión Europea. Para apoyarnos, utilizamos la página web Eur-Lex, a través de la cual se puede acceder a la normativa de la Unión Europea. Para realizar este recurso, hicimos una captura de vídeo mientras que mostramos la página en el navegador de Internet. La captura fue realizada con el software Active Presenter. Aparte de para explicar la materia, queríamos dar a conocer al alumnado esta página, que les puede ser de utilidad en el futuro.

Figura 2. Fotograma de vídeo explicativo sobre el sistema de normas y actos jurídicos de la UE



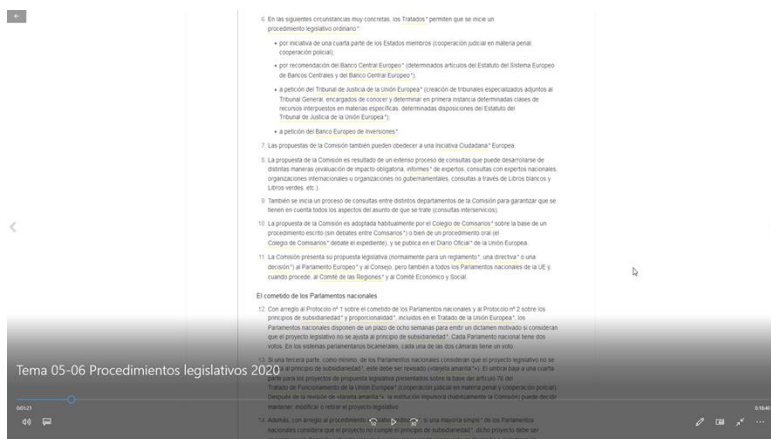
En el segundo de estos ejemplos (FIGURA 3), explicamos el Parlamento Europeo a alumnos de segundo del Grado en Derecho. Al igual que en el ejemplo anterior, nos apoyamos en una página web, en este caso la del Parlamento Europeo. Para realizar este recurso también realizamos hicimos una captura de vídeo, con Active Presenter mientras que mostramos la página en el navegador de Internet.

Figura 3. Fotograma de vídeo explicativo sobre el Parlamento Europeo



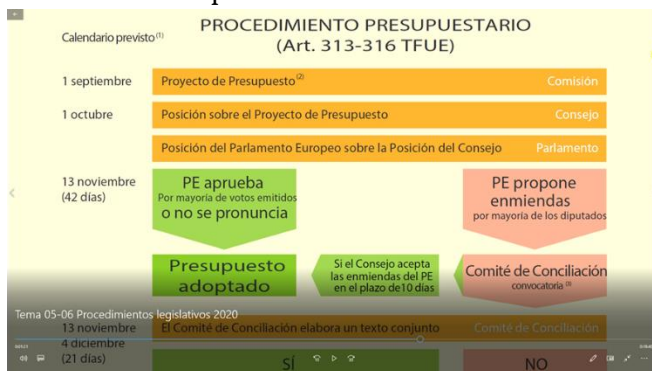
En el tercero de estos ejemplos, explicamos los procesos de toma de decisiones en la Unión Europea, a alumnos de segundo del Grado en Derecho. En este caso nos apoyamos en varias infografías. La primera de ellas (FIGURA 4), está disponible en la página web del Parlamento Europeo, y con ella explicamos el procedimiento legislativo ordinario.

Figura 4. Fotograma del vídeo explicativo sobre los procesos de toma de decisiones en la UE



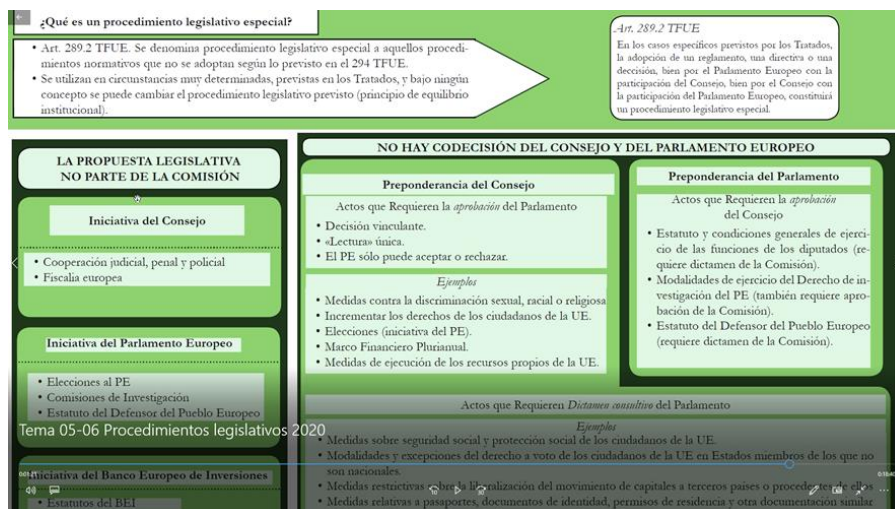
La segunda (Figura 5) es nuestra traducción al español de una infografía en PDF accesible en la web de la Comisión Europea, en la que se explica el procedimiento presupuestario. Y la tercera, en la que se explican otros procedimientos decisionales en la UE es una infografía preparada por nosotros. En los tres casos, utilizamos Active Presenter para realizar las capturas de vídeo, mientras realizábamos las explicaciones.

Figura 5. Otro Fotograma del vídeo explicativo sobre los procesos de toma de decisiones en la UE



Y la tercera, en la que se explican otros procedimientos decisionales en la UE es una infografía preparada por nosotros (FIGURA 6). En los tres casos, utilizamos Active Presenter para realizar las capturas de vídeo, mientras realizábamos las explicaciones.

Figura 6. Otro Fotograma del vídeo explicativo sobre los procesos de toma de decisiones en la UE



Les mostramos ahora un ejemplo de vídeo complementario. La Comisión es otra de las instituciones de la Unión Europea que se explica al alumnado que cursa Instituciones y Derecho de la Unión Europea. Para ilustrar cómo se elige a quienes forman parte de esta institución se realizó este vídeo (FIGURA 7), en el que explicamos cómo fueron elegidos los y las integrantes de la actual Comisión Europea. Al igual que en los vídeos anteriores, realizamos capturas con Active Presenter, procedentes de varias fuentes, en particular las páginas web de la Comisión y del Parlamento Europeo.

Figura 7. Fotograma de vídeo sobre la elección de la Comisión Europea



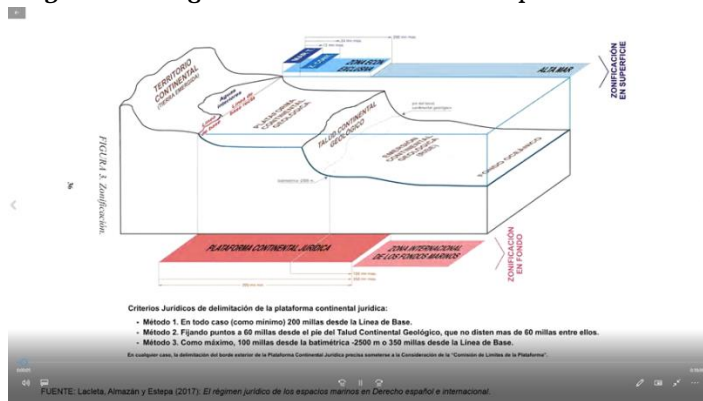
Les mostramos ahora dos ejemplos de vídeos en los que desarrollamos contenidos complementarios, que consideramos se podían beneficiar de un apoyo

audiovisual. En ambos casos son vídeos pensados para impartir estos contenidos en el Grado en Turismo.

Una de las cuestiones que se les explican, son varias ideas fundamentales acerca del Derecho del Mar. Para desarrollar y profundizar en algunas de esas ideas, preparamos un vídeo que usamos para explicar cómo está prevista la distribución de los espacios marítimos en el Derecho Internacional.

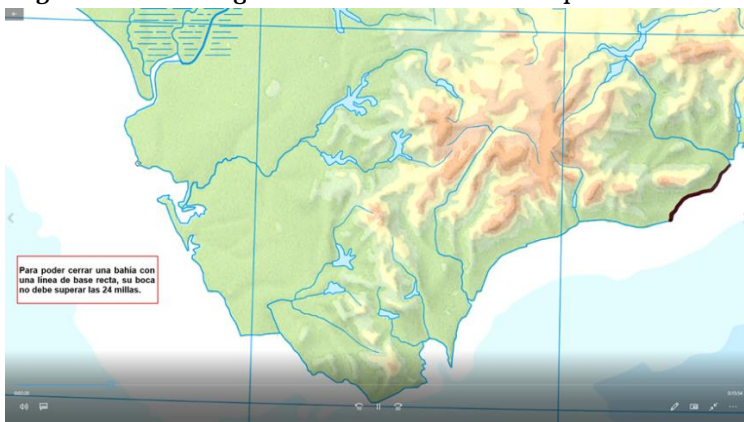
En la mayor parte del vídeo pusimos de fondo el diagrama con la zonificación, y lo completamos con flechas y animaciones, para ir señalando la zona de la que estábamos hablando (FIGURA 8).

Figura 8. Fotograma de vídeo sobre los espacios marinos



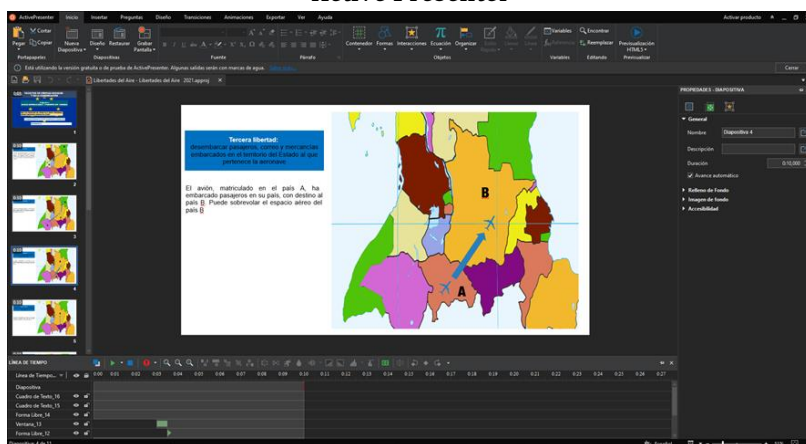
Para el resto de secuencias, realizamos capturas de vídeo mientras usamos un programa de dibujo, que usamos a modo de pizarra. De fondo pusimos mapas o fondos en blanco (FIGURA 9). Todas ellas fueron capturadas y editadas con Active Presenter.

Figura 9. Otro fotograma de vídeo sobre los espacios marinos



Otro de los vídeos complementarios, en los que desarrollamos contenidos que se pueden beneficiar de un apoyo complementario, lo dedicamos a las libertades del aire. Al alumnado de Turismo se les explican algunas cuestiones básicas acerca de la regulación internacional de los espacios aéreos. Para explicar las libertades del aire realizamos una presentación animada con Active Presenter, que exportamos como vídeo (FIGURA 10).

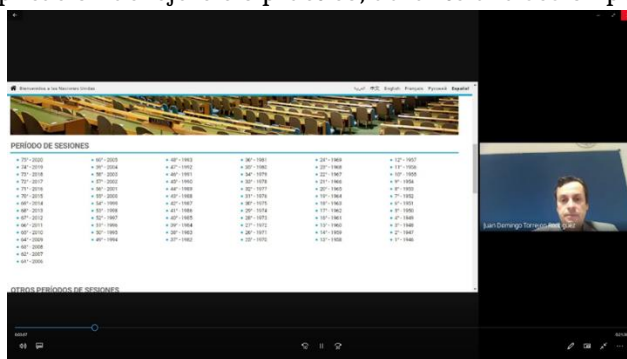
Figura 10. Una de las secuencias del vídeo sobre libertades del aire, mostrada en Active Presenter



En este caso, el vídeo no cuenta con audio, ya que nuestra idea es utilizarlo como apoyo visual mientras damos las explicaciones en clase.

Cerramos este breve recuento de ejemplo con los videotutoriales. Teníamos previsto realizar varios videotutoriales acerca de cómo se pueden utilizar recursos en Internet para encontrar información relativa a Derecho Internacional, Derecho de la Unión Europea y Relaciones Internacionales. Sin embargo, no pudimos hacerlo tal y como teníamos previsto. En este caso era una práctica, dirigida a alumnos de la Asignatura Relaciones Internacionales, del Grado en Derecho. Así que, en lugar, grabamos una de las sesiones, impartidas de forma online síncrona. Durante esta sesión, explicamos cómo realizar la búsqueda de una serie de documentos en el portal de las Naciones Unidas (Figura 11).

Figura 11. Explicación del ejercicio práctico, durante una sesión por Google Meet



CONCLUSIONES

PRIMERA. En cuanto a los resultados, a corto plazo de cumplieron los objetivos. Estos materiales audiovisuales, junto con el resto de materiales preparados y los cambios realizados en la metodología docente cumplieron con la finalidad prevista: adaptar la enseñanza a las circunstancias sobrevenidas a causa del confinamiento decretado con motivo de la pandemia; y que el alumnado que cursaba las asignaturas durante el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020, y durante el curso 2020-2021 no viera interrumpida la docencia y pudiera continuar con sus estudios en las mejores condiciones posibles. Debido a la premura y a la falta de tiempo con la que tuvimos que preparar estos materiales, no pudimos diseñar un método para poder evaluar los resultados y la satisfacción del alumnado. Sin embargo, por la retroalimentación recibida la experiencia con este tipo de materiales les ha resultado satisfactoria.

SEGUNDA. Ahora bien, la experiencia también nos ha permitido detectar algunas cuestiones sobre las que debemos plantearnos algunas reflexiones.

La primera tiene que ver con la duración de los vídeos. No siempre hemos podido adaptar las grabaciones al formato de cápsula, utilizado por otros docentes (Bou, 2021), en materias relativas al Derecho Internacional Público, Derecho de la Unión Europea y Relaciones Internacionales. Si bien lo hicimos para no multiplicar el número de vídeos y para no fragmentar las unidades de contenido, debemos replantearnos su duración, en caso de que sigamos usando estos recursos en el futuro.

En segundo lugar, consideramos que el software utilizado que ofrece una limitada capacidad de edición. Los programas elegidos, tales como Active Presenter son los que nos recomendaron desde la Universidad de Cádiz (Olmos, 2019, p.14). Además, queríamos usar, en la medida de lo posible software libre o que disponga de alguna versión gratuita, tal y como se nos recomienda al profesorado de la Universidad de Cádiz.

En tercer lugar, somos conscientes que en esta metodología aún persiste la unidireccionalidad.

TERCERA. A medio y largo plazo, debemos plantear lo que tenemos previsto para seguir usando estos recursos.

Debemos dar continuidad al proceso por el que identificar qué materias pueden verse más favorecidas por el uso de estas herramientas: en la experiencia adquirida, hemos comprobado de algunos contenidos, como la distribución de espacios marítimos o las libertades del aire, se benefician de un apoyo audiovisual. Pero debemos identificar otros contenidos que también puedan verse beneficiados.

Debemos realizar mejoras en la preparación, organización y en la presentación. Muchos de estos vídeos se tuvieron que hacer con muy poco tiempo de margen. También deberíamos diseñar herramientas para comprobar la efectividad de los materiales para el aprendizaje, con medios tales como la elaboración cuestionarios de opinión y evaluación, dirigidos al alumno.

También tenemos previsto elaborar videotutoriales, para explicar cómo se utilizan las herramientas de búsqueda de documentación en páginas web de la Organización de las Naciones Unidas o del sistema de la Unión Europea. Para el curso 2021/2022, tenemos previsto elaborar algunos para las asignaturas de Relaciones Internacionales (Grado en Derecho), y para una asignatura de Metodología en un Máster en Relaciones Internacionales y Migraciones en el que impartimos docencia.

Otra de las cuestiones que debemos plantearnos, es el uso de otras herramientas de software para la elaboración de estos vídeos. Consideramos que Active Presenter puede ser un instrumento eficaz para elaborar videotutoriales; sin embargo, estudiaremos el uso de otros programas informáticos para la elaboración de otros materiales audiovisuales. En este sentido, nos estamos planteando el uso de fórmulas más interactivas, tales como el uso de mapas interactivos (Cruz y Caller, 2021), para impartir algunos contenidos.

Finalmente, debemos plantearnos cómo adaptar estos recursos audiovisuales en la vuelta a la docencia presencial, que se ha producido, en la Universidad de Cádiz, a comienzos del Curso 2021/2022; así como plantearnos su utilización en el marco de una docencia menos unidireccional. Nos estamos planteando, por ejemplo, utilizar estos vídeos para explicar algunos contenidos teóricos, y, sobre estos vídeos, realizar otro tipo de actividades durante las sesiones, tales como cuestionarios de repaso, planteando análisis de casos o combinándolos con otros métodos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Bou, V. (2021). *El uso de YouTube en la innovación docente del Derecho Internacional y Europeo*. I Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Recuperado de: <https://inndoc.org/ponencia/el-uso-de-youtube-en-la-innovacion-docente-del-derecho-internacional-y-europeo/>

Cruz, J. y Caller, L. (2021). *El aula de Derecho Internacional Público 2.0: El estudio de la delimitación de espacios marinos a través de mapas interactivos*. I Congreso internacional de

innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Recuperado de: <https://inndoc.org/ponencia/el-aula-de-derecho-internacional-publico-2-0-el-estudio-de-la-delimitacion-de-espacios-marinos-a-traves-de-mapas-interactivos/>

Gogcek, G. y James, P. (2021). Teaching IR with literature and film . En J.M. Scott, R.G. Carter, B. Joliff, y J.S. Lantis, *Teaching International Relations* (págs. 129–144). Cheltenham: Edward Elgar.

Hernández, J.P., Martínez-Abad, F., y Sánchez-Prieto, J.C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 65(21). doi: 10.6018/red.449321.

Jiménez, D. y Marín, G.M. (2012). Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso de videotutoriales. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 63-79. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091434>.

López, A.G. y Perea, J.A. (2014). *El cine y el derecho Internacional. Materiales de práctica para la docencia*. Bogotá: Universidad el Bosque-Universidad Complutense de Madrid.

M'Rabet, R. y Díaz, E.C. (2021). *Innovación docente a través de nuevos métodos y tecnologías. Caso práctico: una lección de recorrido virtual sobre la prohibición del uso de la fuerza en Derecho Internacional*. I Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Recuperado de: <https://inndoc.org/ponencia/innovacion-docente-a-traves-de-nuevos-metodos-y-tecnologias-caso-practico-una-leccion-de-recorrido-virtual-sobre-la-prohibicion-del-uso-de-la-fuerza-en-derecho-internacional/>.

Olmos, S. (2019). *Virtualización de materiales de aprendizaje sobre evaluación*. Experiencia de conocimiento abierto a través de un MOOC. ID2018/203 . Salamanca.

Pontón, T. (2020). El reto del coronavirus: de la docencia presencial a la virtual en Derecho Tributario debido a la declaración del estado de alarma. En A.M. Delgado y I. Beltrán de Heredia, *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad* (pp. 97-112). Barcelona: Huygens.

Simpson, A.W. y Kaussler, B. (2009). IR Teaching Reloaded: Using Films and Simulations in the Teaching of International Relations. *International Studies Perspectives*, (10), 413-427.

Valeriano, B. (2013). Teaching international relations with film and literature: Using non-traditional texts in the classroom. *Journal of Political Science Education*, (9), 52-72.

CAPÍTULO 69

EL GÉNERO EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS Y ACTITUDES HACIA LA IGUALDAD ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

RAQUEL PASTOR YUSTE Y EVA BERMÚDEZ FIGUEROA
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior, puede ser analizada desde diferentes puntos de vista. En lo que a la docencia universitaria se refiere, estudios recientes vienen mostrando que, pese a la existencia de un amplio marco normativo sobre perspectiva de género, su implementación práctica en la academia adolece de importantes deficiencias.

Un curriculum formativo ciego al género, en especial, en los procesos formativos universitarios, puede introducir graves déficits en el estudiantado, que impacten tanto en el desarrollo de su pensamiento y espíritu crítico como en sus habilidades para detectar y/o denunciar situaciones de desigualdad de género en el ejercicio de su práctica profesional (Verge y Alonso, 2019). La relevancia de los estudios de género aplicados a los diferentes ámbitos profesionales se convierte así en determinante y necesaria en todos los espacios académicos, pero en las disciplinas relacionadas con el Derecho, pasa a ser imprescindible.

Así mismo, actitudes del profesorado hacia la igualdad de género en la academia, pueden ser un buen indicador del grado de centralidad que ocupa el género en sus modelos docentes, investigadores y de gestión, así como de su percepción en torno al lugar que el profesorado ocupa dentro del entramado universitario, para la consecución de la igualdad de género en el mismo.

En este capítulo nos centraremos en presentar el programa educativo que sobre Derecho y Género han elaborado 5 universidades pertenecientes al entorno europeo-Alemania, Suecia, Italia, Serbia y España en el marco del proyecto 'New Quality in Education for Gender Equality- Strategic Partnership for the Development of Master's Study Program LAW AND GENDER' (2019-2022). El objetivo del consorcio es construir un curriculum de estudios de Máster en Derecho, que incluya de manera transversal la perspectiva de género en la educación y la práctica legal.

De forma más concreta, en este texto presentaremos el plan de estudios del Máster en Derecho y Género, situando nuestro foco de atención en el análisis de su estructura y contenido, al objeto de intentar visibilizar la mirada de género, su alcance y posibles limitaciones, que la propuesta educativa quiere introducir en la formación jurídica del estudiantado.

Así mismo, en este capítulo se presentarán los principales resultados de la encuesta sobre actitudes hacia la igualdad de género entre el profesorado, de las universidades participantes en el proyecto, que imparte docencia en Derecho, con especial atención a los resultados obtenidos en la Universidad de Cádiz.

El capítulo se inicia con una breve aproximación teórica, fundamentada en el análisis de la literatura nacional e internacional, acerca del lugar del género en la academia en cuanto a las características, relevancia y pertinencia en torno a la introducción de la perspectiva de género, de forma transversal en los procesos formativos del estudiantado universitario.

Posteriormente, y en base a la propuesta formativa del Máster en Género y Derecho del consorcio LAWGEM, y revisando algunos de los elementos más significativos de las guías docentes de cada una de las asignaturas que integran el Plan, haremos una caracterización general de su mirada feminista, al menos desde el punto de vista de su intencionalidad programática, y su posible alcance para la práctica jurídica.

Seguidamente, nos centraremos en conocer las actitudes de género del personal docente que imparte materias vinculadas con el Derecho, presentando los principales resultados de la encuesta realizada en cada universidad participante.

El análisis de las percepciones del profesorado sobre el género en relación a sus propias orientaciones actitudinales, sus prácticas educativas, así como su percepción de las culturas organizacionales de la propia institución universitaria, vienen a mostrar el entramado de resistencias y contrarresistencias, de distinta naturaleza e intensidad, a la igualdad de género, que siendo un fenómeno aún persistente en la sociedad en general, se reproduce y se manifiesta también, de manera específica, en las instituciones universitarias.

Por último, el capítulo se cierra con una serie de conclusiones y propuestas de actuación a la luz de los principales resultados alcanzados en este trabajo.

Género, igualdad y academia

Este capítulo entronca con todo un corpus de literatura que sitúa su foco de atención en el análisis de la docencia universitaria, y en particular, en su contenido curricular, por el impacto directo que tiene en la formación del alumnado. Numerosos estudios han venido a mostrar que una docencia con perspectiva de género estimula el pensamiento crítico, proporcionando al estudiantado herramientas para problematizar roles de género y patrones de socialización dominantes (Lyle-Gonga 2013). Además, la inclusión de las mujeres como transmisoras de conocimiento hace que éstas puedan funcionar como modelos femeninos para las estudiantes, en cuanto a proseguir en el estudio de determinadas carreras académicas tradicionalmente vinculadas a los varones (Flecha, 2001; García, 2010). Así mismo, diversas

investigaciones han mostrado que la brecha de género en las referencias bibliográficas contribuye a crear la percepción de que la autoridad científica es clara y únicamente masculina, lo que puede conllevar que el estudiantado conceda menor credibilidad a las docentes (Lois y Alonso, 2014; Nuño y Álvarez, 2017).

Por otra parte, la implementación efectiva de la transversalidad de género se ve obstaculizada por las resistencias al cambio en la cultura organizativa y la lucha de poder dentro de las propias organizaciones (Lombardo y Mergaet, 2013; Tildesley, Lombardo, y Verge, 2021; Tildesley, Lombardo, y Verge, 2021).

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos que se plantearon en este trabajo, se utilizaron datos que procedieron de dos fuentes diferenciales, con su correspondiente procedimiento analítico característico para cada una de ellas.

Al objeto de conocer la dimensión de género de los estudios de máster, se procedió a realizar un análisis de contenido, de carácter cualitativo de las guías docentes, que permitiera visibilizar, en primer lugar, la presencia femenina en cuanto agentes transmisores de conocimiento; en segundo lugar, la producción científica de las mujeres en la forma de literatura recomendada en el marco de cada asignatura del máster, y, finalmente, los rasgos definitorios en cuanto a la declaración expresa de la inclusión de la perspectiva de género en los estudios de máster, a través del análisis de los objetivos generales y resultados de aprendizaje plasmados en las guías docentes de cada una de las materias integrantes del máster.

En su conjunto el análisis de contenido pretendía explorar la intencionalidad feminista declarada, al menos a nivel programático, como muestra de la conciencia e interés en introducir una mirada de género de manera transversal, en los procesos formativos vinculados con los estudios de Derecho. Por su parte, tal y como se muestra en la tabla 1, el estudio de las orientaciones actitudinales hacia la igualdad entre el profesorado universitario se llevó a cabo mediante el análisis de datos de encuesta dirigido, para el caso de Cádiz, a la totalidad del profesorado con docencia en materias jurídicas de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Relaciones Laborales ($N=138$).

Tabla 1. Ficha técnica

Población	N=138
Muestra	n=54
Tasa de respuesta	39,13%
Implementación	Online
Fecha	Mayo-Julio 2020
Variables sociodemográficas	P1 a P10
Resistencias a nivel cultural	P11 a P14
Resistencias a nivel institucional	P15 a P22
Resistencias a nivel educacional	P23
Escala tipo <i>Likert</i>	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos procedentes de la encuesta LAWGEM.

Cumplimentaron el cuestionario un total de 54 personas, lo que supuso una tasa de respuesta de casi el 40%, cifra bastante aceptable para este tipo de investigaciones, teniendo en cuenta, además, que los datos se recogieron online y el proceso de recopilación vino a coincidir con el momento álgido de la pandemia y posterior confinamiento, provocado por la COVID-19.

El cuestionario se articuló en un total de 23 preguntas, con buena parte de ellas construidas en la forma de batería, y, por tanto, con una serie de ítems a responder dentro de la misma pregunta. Prácticamente todas adoptaron la forma de escala tipo *Likert*.

Las principales preguntas de investigación que se trataron de abordar empíricamente a través de la recopilación de datos de encuesta fueron las siguientes:

1) ¿Las culturas organizativas de las universidades promueven la igualdad de género o mantienen patrones de segregación y desigualdad de género, y reproducen, así, los estereotipos de género y el sexismo?

2) ¿Los procedimientos de integración (por ejemplo, el cambio de liderazgo, la promoción) son igualmente accesibles para las mujeres y los hombres, o se producen patrones de segregación también en este aspecto?

3) ¿Son los planes de estudio y los libros de texto sensibles al género?

4) ¿Cuáles son las actitudes y creencias del personal con respecto a la igualdad de género?

5) ¿los espacios universitarios en cuanto organizaciones, son conscientes de la necesidad de supervisar/revisar sus prácticas para la consecución de la igualdad de género?

En su conjunto, además de una serie de preguntas de posición social y aquellas centradas en medir el reparto de género en relación a las tareas domésticas y de cuidado, el cuestionario se articuló en tres grandes bloques que, en base a la literatura científica especializada, trataban de responder a las preguntas de investigación mencionadas, viniendo a mostrar las percepciones de las personas encuestadas en

torno a las resistencias y contra-resistencias a la igualdad, esto es, obstáculos y oportunidades a nivel cultural, institucional y educacional para la consecución de espacios universitarios igualitarios.

RESULTADOS

El género en los estudios de máster: ¿Curriculum formativo con mirada feminista?

Cuando nos pusimos a intentar explorar la dimensión de género de este curriculum formativo que pretendía introducir cambios sustantivos en los procesos formativos del estudiantado de máster, pudimos comprobar, entre otros aspectos, lo que se pasa a detallar a continuación y que se recoge de forma resumida en la tabla 2.

Se trata de una propuesta de máster integrada por 5 asignaturas de carácter obligatorio y un total de 13 de carácter optativo, y de entre las cuales, el estudiantado debe de elegir tan sólo 4. Son éstas últimas las que pudieran parecer, a priori, más atractivas en términos de género, por su clara mención explícita en su propia denominación. Decir que, al menos en este texto, se ha preferido mantener su denominación en inglés, en primer lugar, porque será la lengua oficial de impartición del máster y, en segundo lugar, para evitar desvirtuar el significado desde su nomenclatura original en su posible traducción al castellano.

Junto a estas disciplinas mencionadas, -unas de carácter obligatorio, y otras de carácter optativo-, el estudiantado debe realizar de forma obligatoria un curso formativo para la posterior creación de una Clínica Jurídica de género y, por supuesto, llevar a cabo su trabajo fin de máster.

Así mismo, al observar el peso de cada una de las disciplinas en términos de número de créditos, se pudo comprobar que son precisamente las que explícitamente tienen un componente de género en su denominación, las que tienen una menor presencia comparativa en el máster, en forma de horas docentes, frente a las obligatorias.

Pareciera que las cuestiones de género, al menos al nivel de su denominación explícita como materia docente e importancia atribuida en cuanto a su carácter optativo, se invisibilizan o se consideran de importancia relativa, lo que pudiera conllevar déficits formativos graves entre el estudiantado, como han puesto de manifiesto numerosas investigaciones al respecto, dejando a la opción del alumnado su propia formación de género en lugar de ser una política de igualdad a introducir de forma transversal en la totalidad de los curriculums formativos del estudiantado universitario.

Por su parte, también quisimos conocer la composición de los equipos docentes propuestos para la impartición de las distintas materias integrantes del Máster, toda vez que la literatura feminista reconoce la importancia de la presencia de mujeres en

las aulas, en cuanto transmisoras de conocimiento en espacios tradicionalmente reservados a los varones, por su capacidad para hacer visible la producción científica femenina, o actuar como modelos-referentes para otras mujeres.

Los datos vinieron a mostrar, -ver tabla 2- que, en casi todas las materias, los equipos docentes eran mayoritariamente femeninos. En algunas disciplinas, todos los docentes propuestos para impartir las materias son mujeres, en otras, más del 80%, y en casi todas las restantes, la composición de género del profesorado describe una tendencia paritaria.

Por otro lado, también quisimos analizar la producción científica de las mujeres y su inclusión como literatura obligatoria y/o recomendada en las distintas disciplinas que integran la propuesta de máster.

Se observa que hay un número aceptable de referencias recomendadas para cada una de las disciplinas, pero tan sólo en dos de ellas, justamente las que aparecen resaltadas bajo fondo malva en la tabla 2 están las referencias en la forma de citación completa, lo que permite conocer la autoría, masculina o femenina, de las mismas (nombre y apellidos), mientras que en todas las demás se invisibiliza el trabajo femenino.

Tabla 2. Curriculum de género en los estudios de máster

MATERIA	TIPO DE CURSO	NUMERO DE CRÉDITOS	MUJES	VARONES	TOTAL	MUJERES (%)	LITERATURA
1. Methodology and Practical Skills		4	6	1	7	85,71	29
Feminist Political and Legal theories		6	4	5	9	44,44	32
Human Rights Law - Gender Perspective	OBLIGATORIO	7	5	5	10	50,00	22
International and European Law and Gender Equality		6	6	4	10	60,00	23
Feminist Judgements		8	7	3	10	70,00	24
Gender Issues in Comparative Legal History		3	4	3	7	57,14	25
Private Law and Gender Equality		3	9	2	11	81,82	28
Public Law and Gender Equality		3	2	4	6	33,33	25
Feminist Economics/Gender Economics		3	5	2	7	71,43	16
Gender Equality and Business Law		3	6	4	10	60,00	27
Gender Equitable Taxation		3	3	2	5	60,00	18
Gender Competent Family Law	OPCIONAL	3	4	2	6	66,67	51
Gender Competent Criminal Law		3	5	0	5	100,00	26
Gender Competent Criminology		3	5	0	5	100,00	42
Gender Perspective of Labour Law		3	7	1	8	87,50	20
Gender perspective of Social Security Law		3	7	1	8	87,50	13
Sociology of Law and gender Equality		3	4	1	5	80,00	30
Public Policies on Gender Equality		3	5	2	7	71,43	26
Gender Equality Legal Clinic	OBLIGATORIO	3					
Master Thesis	RIO	15					

Fuente: Elaboración propia a partir de Guías docentes del Máster en Género y Derecho del proyecto LAWGEM (2019-2022)

Además, decir que esta visibilización, se da tanto en aquella disciplina con un equipo docente compuesto 100% por mujeres, como, en sentido contrario, justamente en aquella materia donde, comparado con el resto de las asignaturas, la presencia femenina es menor.

Por otra parte, cuando nos pusimos a explorar tanto los objetivos planteados como los resultados de aprendizaje esperados, constatamos, como se observa en la tabla 3, que en todas y cada una de las programaciones docentes existe una declaración programática explícita de introducir la mirada de género en los contenidos vinculados a cada una de las asignaturas que conforman la propuesta formativa de máster, sea la materia de carácter opcional u obligatorio.

*Tabla 3. Intencionalidad programática feminista:
Objetivos de género en los estudios de máster*

MATERIA	OBJETIVOS DE GÉNERO RECONOCIDOS EN LAS PROGRAMACIONES DOCENTES
Methodology and Practical Skills	Conocimiento jurídico competente en materia de género y capacidad de utilizar la terminología pertinente
Feminist Political and Legal theories	Familiarizar a los estudiantes con las controversias y las escuelas de pensamiento de la teoría política feminista.
Human Rights Law - Gender Perspective	Examinar los derechos humanos desde una perspectiva de género.
International and European Law and Gender Equality	Centrarse en una perspectiva de género en el derecho internacional y europeo.
Feminist Judgements	Aplicar la perspectiva feminista en el análisis de las decisiones judiciales.
Gender Issues in Comparative Legal History	Adquirir conocimientos sobre las principales cuestiones de género en la historia jurídica comparada.
Private Law and Gender Equality	Identificar las cuestiones de género en el derecho privado.
Public Law and Gender Equality	Crear un marco de comprensión desde la perspectiva de género de las instituciones fundamentales del derecho constitucional y administrativo y su reevaluación basada en el principio de igualdad de género.
Feminist Economics/Gender Economics	Proporcionar una visión crítica de las teorías económicas, los métodos y la política económica, planteando sus debates desde una perspectiva de género y feminista.
Gender Equality and Business Law	Comprensión profunda de la perspectiva de género en el derecho y la práctica empresarial.
Gender Equitable Taxation	Aplicar la perspectiva de género en la comprensión de las instituciones clave del derecho fiscal.
Gender Competent Family Law	Estudiar el impacto de la perspectiva de género en la evolución del Derecho de Familia y de los procedimientos judiciales sobre asuntos familiares.
Gender Competent Criminal Law	Introducir la perspectiva de género en el derecho penal.
Gender Competent Criminology	Inclusión de la perspectiva de género en la criminología y realización de análisis criminológico sensible al género.

Tabla 3. Intencionalidad programática feminista:
Objetivos de género en los estudios de máster (continuación)

MATERIA	OBJETIVOS DE GÉNERO RECONOCIDOS EN LAS PROGRAMACIONES DOCENTES
Gender Perspective of Labour Law	Inclusión de la perspectiva de género en el estudio de las instituciones clave del derecho laboral
Gender perspective of Social Security Law	Análisis con perspectiva de género de la Ley de Seguridad Social y su reevaluación sobre la base del principio de igualdad de género.
Sociology of Law and gender Equality	Analizar las perspectivas de género relativas a los asuntos jurídicos y sociales contemporáneos. Identificar el contexto histórico y sociocultural del desarrollo de los conceptos clave de género en los movimientos de mujeres/feministas y en las teorías feministas y proporcionar conocimientos fundamentales en este campo- Examinar en particular los desafíos actuales de género en la sociedad en general y en diversas profesiones jurídicas
Public Policies on Gender Equality	Integración de la perspectiva de género en las políticas públicas.
Gender Equality Legal Clinic	-----
Master Thesis	-----

Fuente: Elaboración propia a partir de Guías docentes del Máster en Género y Derecho del proyecto LAWGEM (2019-2022)

Sin ánimo de exhaustividad en la tabla 3 se ha querido reflejar de forma sintética la dimensión de género a la que de forma explícita se hace alusión como objetivo planteado, en la forma de competencias de género a alcanzar en el marco de cada rama del Derecho a la que alude cada programación docente. Se constata un interés, sin duda, evidente de introducir de forma transversal los principios de igualdad y las cuestiones de género a lo largo del periodo formativo del alumnado vinculado con los estudios de máster en el ámbito del Derecho.

Se escapa a los objetivos de este trabajo, entre otras cosas, porque la primera edición del máster no se ha puesto aún en marcha, comprobar su implementación efectiva y su impacto en los procesos formativos del alumnado, teniendo en cuenta que sesgos de género a nivel formativo pueden tener un efecto reproductor de desigualdades en el ejercicio por parte del alumnado de sus respectivas profesiones, que, en este caso específico, se vinculan con la definición, prevención y tratamiento de la conducta delictiva, la aprobación e interpretación de las normas legales, la administración de justicia, etc.

La perspectiva de género en los espacios universitarios: Resistencias y contra resistencias a la igualdad

Como muestran los datos de la tabla 4, los principios normativos relacionados con la igualdad apenas se cuestionan, ya que están directamente relacionados con el juego limpio democrático. En este sentido hay un porcentaje elevado de personas

(84,6%) que considera que la igualdad de género es importante para la consecución de una sociedad justa y democrática, o que promover la igualdad de género es importante en la facultad o a nivel personal (70,6%); no obstante cuando hablamos de ámbitos específicos, estos porcentajes desciende significativamente, hasta el punto de ser muy reducido el porcentaje de personas que consideran que la igualdad de género se ha alcanzado en posiciones de liderazgo dentro de las organizaciones (9,6%). Es también significativo el alto porcentaje de personas encuestadas que cuestionan el rol social tradicionalmente atribuido a hombres y mujeres (79,2%).

Tabla 4. Resistencias a la igualdad a nivel cultural en el ámbito universitario

	Resistencias culturales			
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
P11_1: Es aceptable que un hombre llore	92,7%	5,5%	1,8%	---
P11_2: Es más probable que las mujeres tomen decisiones basadas en sus emociones que los hombres	2,1%	18,8%	50,0%	29,2%
P11_3: El rol más importante de las mujeres es cuidar de su casa y su familia	3,8%		17,0%	79,2%
P11_4: El rol más importante del hombre es ganar dinero	1,9%	1,9%	17,2%	79,2%
P12_2: La igualdad de género se ha alcanzado en el trabajo	1,9%	29,6%	33,3%	35,2%
P12_3: La igualdad de género se ha alcanzado en posiciones de liderazgo dentro de las empresas y otras organizaciones.	1,9%	7,7%	36,5	53,8%
P13_1: Promover la igualdad de género es importante para alcanzar una sociedad justa y democrática	84,6%	11,5%	3,8%	
P13_3: Promover la igualdad de género es importante para tu facultad	70,6%	19,6%	5,9%	3,9%
P13_4: Promover la igualdad de género es importante para ti personalmente	70,6%	20,0%	2,0%	2,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta LAWGEM

El nivel institucional se centra en las actitudes y experiencias de trabajo en el entorno universitario y su repercusión en la carrera académica y el equilibrio entre trabajo y familia. Cabe destacar, según muestran los datos de la tabla 5, que algo más de la mitad de las personas encuestadas creen que el reparto de tareas administrativas (62%), así como los procesos de contratación y selección para puestos académicos o las decisiones de promoción profesional (50,9%), así como la participación en proyectos (58,5%) se realizan con independencia del género; pero, también resulta reseñable, el significativo porcentaje de personas encuestadas que consideran que su facultad carece de políticas eficaces de conciliación de la vida laboral y familiar (37%), así como quienes consideran que su horario de trabajo no les permite pasar tiempo

con su familia o amigos (24,1%), lo que les lleva a mostrarse bastante insatisfechos en temas de conciliación de la vida laboral y familiar (37,8%).

Tabla 5. Resistencias a la igualdad a nivel institucional, en el ámbito universitario

	Resistencias institucionales					
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
P15_2: En general hombres y mujeres son tratados de manera igualitaria en mi facultad	42,6%	25,9%	18,5%	3,7%	7,4%	1,9%
P16_5: El reparto de tareas administrativas se lleva a cabo independientemente del género	62,0%	24,0	4,0	6,0	4,0	----
P17_4: El reclutamiento y la selección para cargos académicos se hace independientemente del género	50,9%	26,4%	11,3%%	5,7%	3,8%	1,9%
P18_3: La participación en proyectos se hace de forma independientemente del género-	58,5%	28,3%	7,5%	3,8%	1,9%	-----
P19_1: Mi supervisor comprende mis responsabilidades de cuidado (en casa, hijos y personas mayores)	34,3%	11,4%	17,1%	8,6%	14,3%	14,3%
P19_2: Mi facultad tiene políticas para lograr una efectiva conciliación de la vida laboral y familiar	11,4%	17,1%	22,9%	11,4%	17,1%	20,0%
P19_3: Mi horario de trabajo me permite dedicar tiempo a mi familia y amigos	25,9%	18,5%	25,9%	5,6%	13,0%	11,1%
P19_5: Estoy satisfecho con el equilibrio de mi vida laboral y familiar	20,8%	20,8%	13,2%	7,5%	18,9%	18,9%
P22_1: Se tolera en mi facultad el comportamiento sexista	6,0%	6,0%	12,0%	4,0%	28,0%	44,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta LAWGEM

En el nivel educacional, se constata, -ver tabla 6-, el alto porcentaje de personas encuestadas que consideran necesaria una reconsideración de la docencia, del material docente así como de la formación docente del profesorado, para introducir la perspectiva de género en la formación jurídica del alumnado al objeto de mejorar su formación académica e introducir la mirada de género en el ejercicio de sus respectivas profesiones.

Tabla 6. Resistencias a la igualdad, a nivel educacional, en el ámbito universitario

	Resistencias educacionales					
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
P23_2: Es necesario hacer una reconsideración crítica desde una perspectiva de género de los libros de texto usados en mi facultad	12,5%	16,7%	20,8%	12,5%%	14,6%	22,9%
P23_3: Estudios jurídicos sensibles al género son importantes para las competencias profesionales de futuros abogados, jueces u otros miembros de la profesión legal	42,6%	29,6%	11,1%	7,4%	1,9%	7,4%
P23_4: Normalmente, las clases no proveen de una perspectiva de género en el aprendizaje de aspectos jurídicos	19,1%	34,0%	10,6%	19,1%	12,8%	4,3%
P23_6: En mi facultad es necesaria una formación adicional para el personal docente en materia de igualdad de género	23,5%	9,8%	17,6%	7,8%	21,6%	19,6%
P23_7: La introducción de la perspectiva de género en los programas de la educación superior debería estar regulada legalmente.	28,8%	17,3%	11,5%	9,6%	13,5%	19,2%
P23_8: En las normas para las acreditaciones de los planes de estudio, debería reconocerse como obligatoria la capacidad de comprender y aplicar los principios de la igualdad de género.	31,5%	20,4%	16,7%	1,9%	14,8%	14,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta LAWGEM

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos han venido a evidenciar la clara intencionalidad de introducir mejoras formativas del alumnado en Derecho con la intención de introducir de forma transversal la perspectiva de género en sus currículums formativos.

Además, se han encontrado pocas diferencias de género en la percepción global de la igualdad al nivel general y educacional, pero no en el institucional. Es en el ámbito práctico de las relaciones de género donde se ponen de manifiesto las diferencias entre el nivel cultural y el institucional o educativo. A pesar de la igualdad formal en el nivel institucional, la mayoría de las diferencias de género se detectan aquí. Se demuestra que la cultura organizativa en las universidades produce y reproduce las desigualdades de la sociedad patriarcal, como reflejo de las dinámicas de segregación, techo de cristal o infravaloración del trabajo de las mujeres.

Todo ello indica que es necesario un trabajo sistémico sobre la igualdad de género como un esfuerzo constante y global, que se manifieste en una sensibilidad real por la educación adicional del personal académico para mejorar la perspectiva de género en su vida profesional; a través de la formación, mediante el desarrollo de nuevos programas de estudio que sean sensibles al género; a través de la estimulación de la igualdad de género por medio de nuevas regulaciones y entornos culturales sensibles al género, y en general, en la redacción de libros de texto, el enfoque pedagógico, los procedimientos de acreditación, o los procedimientos de concesión de proyectos de investigación científica

REFERENCIAS

- Flecha, C. (2003). La mirada de las mujeres al mundo académico. *Revista Argentina de Sociología*, 1(1), 27-43.
- García Lastra, M. (2010). La voz de las mujeres en la universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(3), 357-368.
- Lois, M. y Alonso, A. (coords.). (2014). *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal.
- Lombardo, E. y Mergaert, L. (2013). Gender mainstreaming and resistance to gender training: A framework for studying implementation. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 296-311.
- Lyle-Gonga, M. (2013). A critical analysis of gender mainstreaming. *Politics & Gender*, 9(2), 209-213. doi: 10.1017/S1743923X13000056
- Nuño, L. y Álvarez, E. (2017). “Androcentrismo académico: La ficción de un conocimiento neutral”. *Revista Feminismos*, 29, 279-297. doi: 10.14198/fem.2017.29.11.
- Tildesley, R., Lombardo, E., y Verge, T. (2021). Power Struggles in the Implementation of Gender Equality Policies: The Politics of Resistance and Counter-resistance in Universities. *Politics & Gender*. doi: 10.1017/S1743923X21000167

Verge, T. y Alonso, A. (2019). La ceguera al género en el curriculum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3). doi: 10.3989/ris.2019.77.3.18.003

CAPÍTULO 70

ENSEÑANZA SUPERIOR APOYADA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: CONSIDERACIONES DESDE LA GOBERNANZA

ELENA PÉREZ CARRILLO
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) tiene sus orígenes en la informática y la ingeniería, pero está muy influenciada por otras disciplinas. Sus aplicaciones son variadísimas y aún poco conocidas. En el ámbito concreto de la enseñanza superior (HE) se desconoce a menudo su alcance y posibilidades. Con todo, el entorno digital la IA aporta vías para mejorar la calidad, para introducir nuevos métodos de aprendizaje, y para hacerla más innovadora, inclusiva y eficaz. También plantea retos importantes, como el de la seguridad o el de las garantías necesarias para mantener a profesores y alumnos en el centro del sistema o incluso para hacer frente a incidentes como ataques, fallos humanos o materiales o tecnológicos.

METODOLOGÍA

El método aplicado combina la revisión de estudios y propuestas que están a disposición de la Comunidad Universitaria, y en ocasiones del público en general a través de bases de datos, como EUR-LEX; con la experiencia de la autora como profesora de Derecho Mercantil, y Profesora en el Máster de Derecho de la Ciberseguridad y Espacio Digital de la Universidad de León.

Por una parte, se abordan los principales conceptos relacionados con la gobernanza basada en IA, procediéndose a su clasificación según distintos criterios relevantes en el entorno de la HE. Después se identifican aspectos donde subsisten problemas procurando aportar propuestas, a modo de conclusiones.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se exponen en la parte final del trabajo, tras el debate, y se hace a modo de propuestas. Debe advertirse que las conclusiones sólo pueden ser provisionales, dado que nos encontramos ante una cuestión en desarrollo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Cuestiones previas y conceptuales

Entendemos por gobernanza el modo en el que se adoptan decisiones en las organizaciones, teniendo en cuenta la posición jerárquica y funcional de sus agentes internos, el contexto externo, y el conjunto de stakeholders.

Desde la perspectiva de la HE, la gobernanza alcanza a la institución universitaria con sus órganos de gobierno y servicios, a los colectivos en los que se divide la comunidad universitaria es decir, el personal docente e investigador, PDI, personal de administración y servicios, PAS y alumnado, así como las asociaciones y organizaciones de las que éstos forman parte en relación con su presencia en el sistema educativo, y otros agentes externos variados (desde los Consejos Sociales que sirven de puente con la administración financiadora, a ésta última, pasando por los ministerios y organismos intermedios que articulan la relación entre la universidad y el Estado, e incluso la sociedad en general). En el contexto del aula, con el término gobernanza aludimos a las decisiones que adopta y aplica el profesor, pero también los estudiantes, y que cada vez más se jalona con interacciones aparentemente externas al propio lugar de encuentro físico. Así, por ejemplo, los departamentos TIC de las universidades, los técnicos de apoyo al e-learning, o incluso los proveedores de hardware y software empleados para el proceso de aprendizaje forman parte de un entorno de relaciones y aportaciones relevantes para la gobernanza en el aula.

Nos hemos centrado en la IA, término que se utilizó por primera vez en 1956, en un entorno universitario en Estados Unidos (Russell y Norvig, 2010) y que se basa en la hipótesis de que cada aspecto del aprendizaje puede describirse con precisión suficiente para diseñar máquinas que lo simulen al efecto de resolver problemas sin intervención humana directa. Sobre esta base, algunos autores (Baker, Smith, y Anissa, 2019) la definen como software que realiza tareas cognitivas generalmente asociadas a las mentes humanas para el aprendizaje y para la resolución de problemas. Cobija esta definición una amplia gama de tecnologías y métodos, como el aprendizaje automático (AL), el procesamiento del lenguaje natural (NLP), la minería de datos (DM), las redes neuronales (NN), variedad de algoritmos, o los llamados “agentes racionales”.

El AL es un conjunto de métodos para clasificar y elaborar perfiles, supervisados y no supervisados que permiten predecir probabilidades. Incluye software capaz de reconocer patrones, aplicarlos a situaciones que no estaban previstas en el diseño inicial y hacer predicciones (Popenici y Kerr, 2017). En términos educativos, la aplicación de AL permitiría casi predecir, por ejemplo, qué estudiante abandonará una asignatura o se incorporará a otra, o identificar problemas en trabajos escritos elaborados por los alumnos.

La analítica del aprendizaje (LA) se basa en procesos para el desarrollo del conocimiento a través de la definición de problemas y la aplicación de análisis estadísticos. Permite experimentar con datos para adquirir conocimientos, identificar mejoras en la eficiencia y la eficacia de la prestación de servicios. Aplicándose a la educación y a modo de ejemplo a la recopilación y al análisis de datos sobre los estudiantes y sus contextos, la LA es útil para entender y optimizar el aprendizaje adaptándolo al entorno (Phil y George, 2011), y para tomar decisiones informadas, extraer conocimientos o desarrollar herramientas inteligentes útiles para tareas educativas. La LA es también interesante en el desarrollo de futuras aplicaciones de IA como el reconocimiento del lenguaje natural o la traducción y permiten, por ejemplo, generar avatares que simulen el comportamiento de un profesor (Renz, Krishnaraja, y Gronau, 2020). Con todo, la aplicación de LA no es fácil y precisa técnicas avanzadas de minería de datos (DM), que a su vez se apoyan en otros campos como las tecnologías procesamiento de big data, algoritmos de autoaprendizaje e incluso herramientas de visualización para comunicarse con los estudiantes. En cuanto a los agentes racionales en la IA son elementos que perciben su entorno a través de sensores y procesan la información recibida de forma racional (Russell y Norvig, 2010).

Es posible anticipar que la IA contribuirá a superar retos relacionados con la calidad y gobernanza de la enseñanza superior especialmente en lo relativo a aplicar un enfoque holístico, sobre todo, pero no únicamente, cuando se ofrece en modalidad híbrida o totalmente a distancia.

Entorno digital educativo en el marco normativo e institucional de la Unión Europea

La Comunicación de la Comisión Europea titulada Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (COM/2020/624 final) recordaba, que si bien la necesidad de hacer frente al brote de COVID-19 en 2020 obligó a dar un cambio forzoso a la educación digital que hubo de imponerse sobre la presencial, en todo el mundo, también puso de manifiesto importantes carencias. Buena parte de profesores y estudiantes tuvieron que incorporarse al entorno digital con muy poca experiencia, en muchos casos las herramientas no estaban disponibles, los contenidos no podían accederse y faltaban auténticos enfoques pedagógicos adaptados al entorno exclusivamente digital. A todo ello se sumó la problemática específica de los estudiantes con discapacidad.

Las carencias operativas en la implantación de IA en la enseñanza superior quedaron en evidencia. Pero además, y conforme señalaría el Parlamento Europeo, en su Resolución sobre inteligencia artificial de 19 mayo 2021 I (2020/2017(INI)) existían problemas de base que debían abordarse previamente a introducirla. Y, entre esta problemática, el Parlamento identificó entre estos obstáculos el de la escasez de

programas de HE específicos para integrar la IA en la docencia de los diversos campos del saber; y la falta de recursos a los que se refiere, en especial, en los apartados 35 y ss de la mencionada resolución. Esta Institución solicitó la asignación de más recursos y recomendó la creación de una red paneuropea de universidades centrada en la IA para la educación.

Más allá del ámbito educativo, la armonización de los aspectos fundamentales de la IA está prevista a través de un Reglamento actualmente en fase de tramitación prelegislativa. Conforme al capítulo VI de la Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (la PRIA), los Estados de la UE deberán establecer los sistemas de gobernanza nacionales, designando autoridades competentes para la supervisión previa o ex ante y posterior o ex post; y a escala de la Unión se creará un futuro Comité para la cooperación efectiva de las autoridades nacionales. De modo previo a la puesta en marcha de sistemas de IA, la PRIA ya establece la necesidad de vigilar el respeto de derechos, incluidos los derechos fundamentales y de reducir el riesgo de que la adopción de decisiones asistidas por IA pueda llevar a error o a conclusiones sesgadas en esferas críticas, entre las que menciona expresamente la educación. Por lo que respecta a la supervisión ex post, se trata especialmente de garantizar que las autoridades tengan las competencias y los recursos para intervenir en caso de riesgos inesperados. Más allá de lo que podríamos llamar supervisión ordinaria, el Título VII de la PRIA prevé un núcleo de control centralizado a nivel europeo mediante el establecimiento de una base de datos para toda la UE donde figuren los sistemas de IA de alto riesgo, con implicaciones sobre derechos fundamentales, que será gestionada por la Comisión. Esta base contendrá los datos que faciliten los proveedores de sistemas de IA de alto riesgo, que deberán registrar en ella sus sistemas antes de comercializarlos. Por otra parte, conforme al título VIII de PRIA, los proveedores de sistemas IA deberán presentar informes de seguimiento de sus productos, con comunicación sobre las investigaciones obligatorias relativas a incidentes o defectos de funcionamiento después de la comercialización. Las autoridades de vigilancia del mercado tendrían competencias para investigar el cumplimiento de las obligaciones y los requisitos aplicables a todos los sistemas de IA de alto riesgo, encajando con lo establecido en el Reglamento (UE) 2019/1020 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, relativo a la vigilancia del mercado y a la conformidad de los productos y por el que se modifican la Directiva 2004/42/CE y los Reglamentos (CE) n.º 765/2008 y (UE) n.º 305/2011.

La Propuesta PRIA no contempla la creación automática de organismos o autoridades adicionales en los Estados miembros, sino que admite que éstos pueden designar a las autoridades sectoriales existentes, a las que también confiarían las competencias para vigilar y aplicar las disposiciones del Reglamento, aprovechando

así sus conocimientos especializados. Habrá que estar atentos a la posible designación de tales autoridades en el ámbito universitario, o al menos en el educativo en sentido más amplio. Por otra parte, el título IX de PRIA dibuja un marco para la elaboración de códigos de conducta, cuyo objetivo es fomentar que los proveedores de sistemas de IA que no son de alto riesgo cumplan de manera voluntaria los requisitos obligatorios para los sistemas de IA (enumerados en el título III) y que también podrían incluir compromisos voluntarios relativos, por ejemplo, a la sostenibilidad medioambiental, la accesibilidad para las personas con discapacidad, la participación de las partes interesadas en el diseño y el desarrollo de sistemas de IA, y la diversidad de los equipos de desarrollo. La elaboración de códigos de conducta sobre la aplicación de tecnologías de IA en el ámbito educativo y universitario supondría un paso adelante en la gobernanza sistematizada.

Funciones de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. Clasificaciones

Aplicaciones específicas para atender a los estudiantes

Alcanzar el objetivo de la educación del estudiante, es decir, el logro académico acompañado de desarrollo personal depende de una combinación de muchos aspectos de su vida que incluyen, junto al propio proceso de aprendizaje, el bienestar y el apoyo mental, las interacciones sociales, la salud deportiva y física, y el equilibrio vital. De alguna manera, los desarrollos de IA permiten abordar tales perspectivas de modo conjunto y facilitar el éxito

En primer lugar, en cuanto al encaje de los estudiantes en sus instituciones, se facilita claramente mediante la tecnología aplicada a la comunicación y la gestión, que ya está en muchos casos automatizada o semiautomatizada. Las universidades dependen cada vez más de los algoritmos para comunicar con los alumnos, estimar el tamaño de las aulas y grupos de clase, planificar el plan de estudios y asignar el uso de instalaciones, por mencionar algunas de sus utilidades.

Por otra parte, el paso del alumnado por los estudios de HE no se desarrolla únicamente en las aulas, sino por toda una serie de servicios importantísimos para lograr un enfoque holístico e integral de su formación. Dentro de ellos, y por destacar alguno en concreto, se ubican los servicios de orientación y asistencia a necesidades especiales de algunos estudiantes. Pues bien, existen aplicaciones que contribuyen al buen desempeño de estos servicios facilitando su tarea y ayudando a tales estudiantes en aspectos como la programación de la carga de las asignaturas, o a recomendarles cursos de extensión, especializaciones y trayectorias profesionales apoyadas en perfiles de datos similares, con los que se generan patrones con el apoyo de tratamientos algorítmicos e IA.

Otro ámbito de uso de la IA para apoyar a los estudiantes es la gestión de ayudas económicas, por ejemplo, para adquirir datos de acceso a internet, como fue el caso

en el curso 2019-20, durante la época más dura de la pandemia. O en aspectos relacionados con la salud, o con la relación social. Con estos fines, es posible utilizar el análisis predictivo y sistemas de alerta temprana capaces de gestionar una amplia gama de datos -académicos, no académicos, operativos, funcionales- para identificar a los estudiantes con tales problemas y ofrecerles soluciones.

Todo ello sin olvidar que la IA se puede aplicar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos, es decir, en el aula (presencial y virtual). Las plataformas de apoyo a la docencia cada vez incorporan más utilidades de personalización, es decir, de responder al ritmo de cada usuario, evaluar su progreso, recomendar partes específicas de un curso para que se vuelvan a visitar o recursos adicionales para consultar. Estos sistemas de apoyo facilitan además, el acceso del profesor no sólo a los trabajos subidos por sus alumnos, sino a sus circunstancias cuando resulten relevantes para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación. Y todas estas utilidades pueden conducir a una enseñanza más eficaz, y a métodos de trabajo en las aulas, y fuera de ellas, que favorezcan al estudiante al permitir identificar cuestiones que los propios educadores no serían capaces de captar sin el apoyo tecnológico, y menos de medir con las metodologías más tradicionales, dado que inciden sobre muchas variables diferentes que afectan a decenas o cientos de estudiantes.

Aplicaciones por su destinatario

También es posible clasificar las funcionalidades de la IA en la educación superior, según el usuario final (Baker et al., 2019).

Dentro de las herramientas orientadas al estudiante encontramos aplicaciones informáticas que éstos utilizan para aprender una asignatura, es decir, sistemas de gestión del aprendizaje adaptativo o personalizado, o aquellas de las que se benefician para obtener orientación y apoyo que acabamos de describir.

Los sistemas orientados al profesor se utilizan principalmente para reducir su carga de trabajo, automatizando tareas como la administración, la evaluación, la retroalimentación o la detección del plagio. O, proporcionándole información sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos para que él mismo pueda ofrecer apoyo y orientación de forma proactiva. O, para facilitar sus tareas de investigación acercándole novedades bibliográficas o convocatorias para obtener financiación de proyectos.

Las aplicaciones orientadas a la gestión de las instituciones y redes universitarias proporcionan información a los dirigentes y administradores a nivel institucional para mejorar la adopción de decisiones, contando con la evidencia del comportamiento de los estudiantes, los profesores, las asignaturas y los programas.

Cuestiones a tener en cuenta para una óptima aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior

Exigencia de seguridad en los productos y servicios

La IA no está exenta de riesgos. Corresponde, junto a la aplicación normativa de las exigencias de seguridad en los productos, especialmente las derivadas del Reglamento (UE) 2019/1020 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, relativo a la vigilancia del mercado y la conformidad de los productos y por el que se modifican la Directiva 2004/42/CE y los Reglamentos (CE) n.º 765/2008 y (UE) n.º 305/2011, ahondar en el conocimiento, por parte de los gestores de HE sobre las ofertas que existen en los mercados, apoyar la configuración de tecnologías certificadas, ya sea al amparo de marcos como el de las normas ISO (Pérez-Carrillo, 2020), u otros, preferiblemente con el apoyo de los organismos especializados en certificaciones de seguridad cibernética como ENISA.

Junto al propio funcionamiento normal de los productos, el riesgo de incidentes debe tomarse en consideración, ya se deriven de fallos tecnológicos, humanos o de intervenciones y ataques. Por ello, las recomendaciones que se han vertido en otros sectores estratégicos deben ser incorporadas, proporcionalmente, en la educación. Cuestiones como el mapeo de la entrada y salida de datos, el almacenamiento, el control y documentación de autorizaciones a las distintas capas de datos e informaciones, o los permisos para tratarlos que responden a la necesidad de mejorar la seguridad tecnológica, pueden y deben tomarse en consideración, voluntariamente en sectores como el de la HE. Otras, como la asignación de funciones de Delegado de Protección de Datos, conforme al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos) deben, en todo caso, integrarse en la gobernanza institucional. Y, corresponde hacerlo al más alto nivel organizativo de las universidades para evitar que las decisiones tecnológicas queden relegadas a servicios alejados de los centros principales de decisión estratégica (Pérez-Carrillo, 2020). Todo ello, dentro de una buena gobernanza basada en el constante dialogo en el interior de la comunidad universitaria compuesta por alumnos, docentes y personal de administración, servicios y gerencial; y externo con proveedores, desarrolladores, autoridades, y otras instituciones educativas en plano nacional e internacional.

Ubicar el apoyo tecnológico en el nivel de importancia adecuado

Las tecnologías más directamente implicadas en el aprendizaje, y en particular en la HE pueden alcanzar buenos resultados. No conviene infravalorar su utilidad. Pero, también es importante evitar que la implantación tecnológica relegue el papel de los educadores.

A modo de ejemplo, los sistemas de tutoría inteligente (STI) permiten simular tutorías personalizada. Están basados en modelos de aprendizaje, algoritmos y redes neuronales que pueden tomar decisiones sobre la trayectoria de aprendizaje de cada estudiante.

Proporcionan apoyo cognitivo y asistencia, incluso permite el aprendizaje colaborativo apoyando la formación de grupos y su interacción. Tienen enorme potencial especialmente en los grandes campus donde la tutoría humana personalizada y continua es imposible. Sin embargo, una aplicación irreflexiva o rutinaria de los STI podría llevarnos a olvidar que el aprendizaje es un ejercicio social: (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell, y Haag, 1995) y que la colaboración en línea no se produce sin más, sino que debe facilitarse. En suma, sigue siendo necesario un tutor humano para guiar a los estudiantes hacia las metas y objetivos del curso.

Ajustar las utilidades de Inteligencia Artificial, especialmente a efectos de evaluación

Otro de los riesgos que, sin ánimo de exhaustividad subrayamos aquí, se relaciona con el impacto de la IA en la evaluación de estudiantes. Con la disponibilidad de grandes volúmenes de datos de los estudiantes se facilita la generación de patrones y la renovación de los mecanismos de evaluación. En efecto, la IA puede proporcionar informaciones muy útiles sobre el desempeño de los alumnos. Incluso, permite que en lugar de que la evaluación se centre en una actividad específica (el examen final), se incorpore a las actividades de aprendizaje para el análisis de los logros de los alumnos, desde la perspectiva de lo que tradicionalmente se ha llamado evaluación continua. (Bahadir, 2016). Sin embargo, las plataformas que apoyan la analítica del aprendizaje pueden utilizar algoritmos predictivos aún no han logrado, en tanto tenemos conocimiento, que el procesamiento se acompañe de una retroalimentación en tiempo real que permita la integración rápida e individualizada de las variables que inciden en la evaluación (Pedró, 2020). Por ello, los profesores deben tener suficiente autonomía para gestionar sus respectivos cursos.

Lejos de situarse en un lugar protagonista, consideramos que las aplicaciones de IA serán útiles en tanto que el profesorado y la administración universitaria están facultados y se ubiquen en el centro de la gestión y del control de los servicios prestados tecnológicamente. De lo contrario, estas herramientas conducirían a la confusión o serían negativas.

Procurar una implantación de la Inteligencia Artificial orientada al apoyo educativo

Otro riesgo relacionado con la incorporación de la IA en la HE se relaciona con la excesiva inclinación de los sistemas de IA a contemplarse únicamente como logros de tecnología. Es decir, a olvidar que responden a funciones de apoyo al factor humano fundamental en la educación superior. Reducir la docencia universitaria a tareas exclusivamente rutinarias, o sólo cognitivas, supone ignorar la importancia del profesor que apoya el proceso de aprendizaje, y descuidar los aspectos creativos y socioemocionales de la formación (Bali, 2017). Por tanto, el desarrollo y la aplicación de las herramientas de IA en la HE debe ser un proceso participativo, diseñado para proporcionar el apoyo que los profesores necesitan - no el apoyo que los diseñadores creen que necesitan (Pedró, 2020).

Conclusiones, a modo de propuestas

PRIMERO. Resulta evidente que consideramos que la incorporación de la IA en la educación superior tiene efectos, principalmente, positivos. También, que propugnamos profundizar en la integración de la máquina y el software como servicio a la comunidad universitaria.

SEGUNDO. Conviene incrementar, no sólo la investigación sobre la incorporación de tecnologías al aula, sino sobre el conjunto de aspectos útiles al aprendizaje, incluida la elaboración de políticas educativas a nivel general y en el plano institucional. Ello implica evitar que la investigación y avances tecnológicos se desvíen de las necesidades reales de los profesores, alumnos y gestores universitarios, de modo que la mera incorporación de tecnología se considere positiva sin más, es decir, sin ahondar en qué usos serían recomendables o desechables en el aula, en la relación entre alumnos y profesores, o en el papel de la gestión universitaria. Por tanto, la investigación específica que nos parece más necesaria es la que se relaciona con los efectos de la tecnología sobre la calidad de la educación universitaria y, más concretamente, sobre aquellos usos y aplicaciones susceptibles de conducir a mejoras del aprendizaje conforme a criterios como la personalización para atender a necesidades específicas, o para alcanzar conocimientos que normalmente no se adquirirían con el sistema tradicional. En suma, sugerimos aumentar la investigación sobre las estrategias prácticas más oportunas, para que la integración de la IA en la HE resulte más favorable al proceso de educación y aprendizaje, en sí mismos.

TERCERO- Para una eventual generalización del uso de la IA en los centros HE, la formación de los profesores es un aspecto clave. Sin formación no les será posible maximizar la utilidad de la tecnología para mejorar sus estrategias y metodologías de enseñanza y de evaluación. Para poder utilizar eficazmente las tecnologías apoyadas por la IA, los profesores también tendrían que asimilar nuevas competencias, en

concreto una clara comprensión de las utilidades y problemas de los sistemas de IA para, su vez, hacer juicios de valor sólidos sobre los productos y las soluciones que se les ofrecen; habilidades de investigación y análisis de datos que permitan interpretarlos, interrogarlos y proporcionar a los estudiantes información de retorno a partir de las percepciones que surjan de los datos. Serán necesarias, por otra parte, nuevas habilidades para gestionar conjuntamente los recursos de IA y los tradicionales, y para desarrollar una perspectiva crítica sobre las formas en que la IA y las tecnologías digitales afectan a la vida humana, a los nuevos marcos de pensamiento informático y habilidades digitales. Por lo tanto, los programas de formación del profesorado en las instituciones de enseñanza superior deberían tener en cuenta estas nuevas competencias.

CUARTO.- Nos resulta fundamental incrementar el dialogo entre los profesores (y resto de miembros de la comunidad universitaria) y los desarrolladores de tecnología y de IA. No sólo los profesores deben prepararse para entender y comprender las nuevas posibilidades tecnológicas, como se subraya en el párrafo precedente, sino que los desarrolladores de IA deben comprender las necesidades del sector de la HE. El entendimiento recíproco no será posible sin que profesores, diseñadores de contenidos y especialistas interdisciplinarios establezcan diálogos mantenidos y sistemáticos.

QUINTO.- La eficacia y adecuación en la incorporación de la IA en la HE no es un factor que pueda obviarse. Sin embargo, nos encontramos en un momento de transición en el que todavía se están fijando los pilares normativos para la incorporación de la IA en la HE. Y este proceso puede ser largo. Por ello, y aunque sea de modo orientativo, la creación de redes universitarias de colaboración, y la redacción de pautas y orientaciones pre-normativas es, tal vez, la primera tarea en la que las comunidades de educación superior deben concentrar sus esfuerzos a corto plazo.

REFERENCIAS

Bahadir, E. (2016). Using Neural Network and Logistic Regression Analysis to Predict Prospective Mathematics Teachers' Academic Success upon Entering Graduate Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(3), 943–964.

Baker, T., Smith, L., y Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta. Recuperado de: <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/>

Bali, M. (2017). Against the 3A's of EdTech: AI, Analytics, and Adaptive Technologies in Education'. *The Chronicle of Higher Education*, 2018-04. Recuperado de: <https://www.chronicle.com/blogs/profhacker/against-the-3as-of-edtech-ai-analytics-and-adaptive-technologies-in-education/64604>

Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. Comunicación de la Comisión Europea.

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., y Haag, B.B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.

Parlamento Europeo. (2020). *Resolución sobre inteligencia artificial de 19 mayo 2021 l PE sobre la inteligencia artificial en los sectores educativo, cultural y audiovisual*. Parlamento Europeo.

Pedró, F. (2020). Applications of Artificial Intelligence to higher education: possibilities, evidence and challenges. The conditions and results of innovation in educational models. *Open Journal of IUL University, I*. Recuperado de: www.iulresearch.it www.iuline.it CC BY-NC-ND 4.0

Pérez-Carrillo, E.F. (2020). Anotaciones sobre ciberseguridad de operadores de servicios esenciales y prestadores de servicios digitales. En M. Torres, (coord.), C. García, y L. Otero, *La cuarta revolución industrial: retos de la Sociedad y de la economía digital en la era Post-Covid-19* (pp. 219-246). Aranzadi Thomson Reuters

Phil, L. y George, S. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 31-40.

Popenici, S.A. y Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). doi: 10.1186/s41039-017-0062-8

Renz, A., Krishnaraja, S., y Gronau, E. (2020). Demystification of Artificial Intelligence in Education. How much AI is really in the Educational Technology? *International Journal of Artificial Intelligence*, 2(1), 14-29

Russell, S. y Norvig, P. (2010). *The Nature of Environments. Artificial Intelligence: A Modern Approach (3rd ed.)*. Pearson Education.

CAPÍTULO 71

ANÁLISIS DE SENTENCIAS A TRAVÉS DE VÍDEOS AUTOPRODUCIDOS COMO ACTIVIDAD EVALUABLE EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO

ALEJANDRO MUROS POLO
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior obliga a abandonar el método tradicional de enseñanza o de mera transmisión de conocimientos para sustituirlo por un nuevo modelo basado en el aprendizaje de habilidades y competencias por parte de los alumnos (Cano, 2008). En efecto, de la centralidad del profesor universitario se pasa al profesor como guía y a la centralidad del alumno, con el fin de que sea este último quien protagonice su propio proceso de enseñanza-aprendizaje con la adquisición de una serie de competencias genéricas y específicas (Cazorla, 2013). Todo ello en la búsqueda de que el sistema universitario se adapte a las nuevas realidades sociales y profesionales del momento (López, 2020).

La inminencia de la Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2016) plantea una serie de cambios en los mercados de trabajo debido a la robotización y a la automatización (World Economic Forum, 2020). Y si se quiere hacer frente a tales cambios se debe actuar desde la educación y, en lo que aquí respecta, desde la Universidad, para ofrecer las nuevas competencias que se están demandando desde el sector empresarial. La integración de las competencias digitales en la docencia universitaria es un imperativo si se quiere mejorar la empleabilidad de los egresados, ya condenados por una alta tasa de desempleo juvenil (González, 2020). No obstante, también se demandan otras habilidades como el pensamiento abstracto, la comunicación oral y escrita, la solución creativa a los problemas y, en general, las llamadas “habilidades blandas”, así como aquellas que permitan aprender a aprender (Grynspan, 2021).

En este sentido, el avance de las TIC y los sistemas de blended learning ofrecen numerosas ventajas a la hora de implementar dicho aprendizaje por competencias, incluso en un área de conocimiento como es el Derecho (Garrido, 2012). Y con ello no se pretende sustituir a la clase teórica o transmisora de conocimientos jurídicos, sino complementarla con el recurso a diferentes metodologías docentes activas (Alegre, Esteve, López, y Taléns, 2018; Cazorla, 2013). Entre ellas destaca la que se propone en el presente capítulo de libro: el análisis de sentencias a través de vídeos

autoproducidos por los alumnos como actividad evaluable en la docencia del Derecho del Trabajo.

Con el fin de impulsar el aprendizaje por competencias en las asignaturas relacionadas con el Derecho del Trabajo, se desarrolla la citada metodología que consiste en la elaboración de vídeos para el análisis de sentencias llamativas y actuales, adaptadas al nivel del curso o asignatura, por parte de los alumnos, en grupos de dos o tres personas. Se pretende así que los alumnos integren conceptos complejos del Derecho del Trabajo desde un enfoque inductivo, creativo y de trabajo en equipo a raíz de contenidos audiovisuales elaborados por ellos mismos.

Se trata, por tanto, de una metodología docente que es ciertamente innovadora en el aprendizaje del Derecho. Si bien es frecuente el uso de la jurisprudencia como instrumento pedagógico (Álvarez, 2013), no es usual que se integre dicho análisis en el propio contenido de un vídeo elaborado por el alumno. Buena prueba de ello es que aunque existen estudios muy cercanos en la materia que se ocupan de la producción de vídeos por parte de los alumnos como herramienta de aprendizaje del Derecho laboral (Moreno y Pérez, 2018), dichos contenidos no han sido circunscritos a sentencias judiciales, sino a aspectos teóricos o prácticos de la asignatura en cuestión.

Por otro lado, también es cierto que existen otros trabajos en donde se detalla la importancia y la metodología a seguir para elaborar vídeos educativos (Guzmán, 2009; Hernández y Martín, 2014; Llera et al., 2018; Pérez, Rodríguez, y García, 2015; Rajadell y Garriga, 2013), incluso desde diferentes ramas del Derecho (Pérez, 2019; Rovira, 2016; Alegre, Esteve, López, y Taléns, 2018), pero siempre desde la perspectiva de la actividad del docente y no de los alumnos. Por ello, el interés del presente trabajo reside en verificar cuál será el método más apropiado para llevar a cabo la actividad discente propuesta.

Objetivos

En cuanto a los objetivos generales que se persiguen conseguir con el proyecto de innovación docente aquí descrito, se trata de fomentar el aprendizaje autónomo y activo del alumnado universitario. En otras palabras, se persigue que los alumnos desarrollen una serie de capacidades y competencias con su trabajo autónomo, actuando el profesor universitario como guía en todo este proceso.

Respecto a los diferentes objetivos específicos, se pueden destacar los siguientes:

- Facilitar el conocimiento práctico (a través de un enfoque inductivo o bien a modo de complemento de los contenidos teóricos previamente adquiridos) del Derecho del Trabajo y sus contenidos más complejos. Asimismo, también se pretende introducir a los alumnos en el aprendizaje de una materia que, a la vez, es complicada e imprescindible en el ejercicio del Derecho: el Derecho procesal laboral. Así, los alumnos conocerán los aspectos procesales básicos (partes de la demanda; distinción

entre supuesto de hecho y fundamentos jurídicos; partes del proceso; tipos de recursos, etc.);

- Mejorar la capacidad de análisis, síntesis y comunicación escrita y oral;
- Fomentar el pensamiento crítico acerca de las principales soluciones legales dadas por los Tribunales (Álvarez, 2013);
- Estimular el trabajo en equipo y las dotes de liderazgo, una vez que el vídeo elaborado fruto de la actividad discente se realiza en grupos de alumnos;
- Incrementar las competencias digitales de los estudiantes en lo que se refiere a la elaboración de diapositivas con diferentes programas informáticos; la grabación y edición de vídeos; así como la búsqueda de sentencias en bases de datos jurisprudenciales en la nube.

MÉTODO

El método elegido para llevar a cabo la actividad propuesta, elaboración de vídeos por parte de los alumnos en los que se analice una sentencia de Derecho del Trabajo, se compone de las siguientes fases.

En un primer momento, es importante tener en cuenta que la actividad discente forma parte de la evaluación continua y, por ello, deberá de integrarse en la guía docente correspondiente como tal con una determinada puntuación. Además, es igualmente importante explicar adecuadamente los objetivos, la metodología y los criterios de evaluación del ejercicio propuesto con la suficiente antelación para que los alumnos comprendan correctamente la dinámica de la actividad, incluso ofreciéndoles una guía-resumen en un documento (Moreno y Pérez, 2018). Para la evaluación del vídeo, asimismo, es necesario la elaboración de una rúbrica, puesta a disposición de los alumnos, donde se califique adecuadamente no solo la correcta aplicación práctica del contenido teórico en los vídeos, sino también la capacidad de comunicación, entretenimiento, uso de la tecnología y originalidad del vídeo (rúbrica basada en el documento propuesto por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios, organismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

En segundo lugar, siguiendo la metodología propuesta por Álvarez (2013), es imprescindible que el reparto de sentencias a los alumnos se oriente en función del grado, curso o nivel de complejidad, teniendo en cuenta, a su vez, la elección del propio estudiante integrado en grupos. En efecto, es necesario que el docente busque y evalúe las sentencias judiciales más apropiadas en función del curso y grado, y elabore un listado, a disposición de los alumnos para que ejerzan su decisión colegiada. Sin embargo, si se trata de “cursos elementales” (primeros cursos de grados que no sean propios de la rama jurídica), se recomienda que los alumnos solo analicen determinados fundamentos jurídicos preseleccionados por el docente para facilitar la

labor. Por otro lado, si se trata de “cursos intermedios” o asignaturas propias de Derecho, se estima que los alumnos ya puedan analizar en su totalidad las sentencias elegidas por el grupo en cuestión. Y, por último, si se imparte docencia en un “curso avanzado” (asignaturas ya muy específicas en la carrera de Derecho o de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, así como en asignaturas de máster), en función del nivel también se propone que las sentencias sean buscadas por los propios alumnos a raíz de un problema jurídico concreto propuesto por el profesor.

En cuanto a la fase propia de elaboración del vídeo, es necesario que se le ofrezcan diferentes alternativas y posibilidades a los alumnos para estimular el pensamiento creativo. Es importante ofertar diferentes programas de creación de diapositivas y grabación y edición de vídeo, desde los más intuitivos a los más sofisticados (una recopilación en Sánchez, 2019). Aunque si lo que se quiere es simplificar el proceso, es también útil ofrecer el programa informático que provee la misma institución universitaria que, en el caso de la Universidad de Granada, es el conocido como Kaltura Capture, que permite grabación de pantalla, de cámara y de audio, de forma simultánea o alternativa (más información sobre Kaltura en Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital de la Universidad de Granada).

Una vez elaborado el vídeo, habida cuenta de los mecanismos que ofrece el “campus virtual” de la Universidad, es necesario que el docente habilite un espacio de entrega en la plataforma, a fin de que los alumnos puedan subir sus trabajos y ser evaluados. De este modo, se permite que los alumnos puedan subir los vídeos directamente desde su propia galería multimedia, desde Youtube o desde la propia aplicación Kaltura Capture. Con dicha entrega, también se habilita la posibilidad de que los vídeos se añadan a la “media gallery” de la asignatura y puedan ser visualizados por todos los compañeros.

RESULTADOS

Si se tiene en cuenta que el presente trabajo constituye un proyecto de innovación docente pendiente de implementación, los resultados aquí expuestos son los previsiblemente esperados. Entre ellos, muy relacionados con el objetivo general de esta actividad discente, se pretende que los alumnos sean los verdaderos protagonistas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al tener que elegir ellos mismos la sentencia objeto de comentario en función de sus gustos e intereses para elaborar el vídeo, se está fomentando la capacidad de decisión y de autorregulación del propio aprendizaje. Además, la toma de decisiones en grupo y la capacidad de liderazgo, unido al estímulo en las capacidades de comunicación y síntesis, así como el fomento de las competencias digitales, redundan en un desarrollo pleno del estudiante y de sus habilidades, todo ello en un marco de aplicación y estudio de los contenidos del Derecho laboral.

Además, al realizar un análisis de sentencia, que se pretende llamativa y cercana a los intereses de los alumnos, estos están aplicando los conocimientos teóricos previamente adquiridos, lo cual les aporta motivación y fomenta su implicación en la asignatura al comprobar la importancia real de una asignatura como es la del Derecho del Trabajo. Así, el entendimiento de las implicaciones prácticas de sus conocimientos da lugar a una mayor implicación en la asignatura. Por otro lado, al enfrentarse a conceptos que aparezcan en la sentencia probablemente desconocidos para ellos, también se fomenta el aprendizaje autónomo, al tener que iniciar un estudio previo y documentarse por cuenta propia. El uso del vídeo puede igualmente fomentar su motivación al escapar de la rutina de aprendizaje, centrada esta última en un tratamiento puramente teórico a través de métodos tradicionales.

En definitiva, con la implementación de esta metodología docente innovadora se pretende que los alumnos se encuentren más motivados e implicados con la asignatura, lo cual les permitirá tener menos dificultad para entender aspectos complejos del Derecho del Trabajo con un enfoque práctico y aumentar, de igual modo, su rendimiento académico y profesional.

CONCLUSIONES

El docente universitario no puede dejar de adaptarse a un mundo en continuo y vertiginoso cambio. Las nuevas realidades, la revolución tecnológica, las profesiones actuales y del mañana, unido a los nuevos gustos y métodos de aprendizaje de los alumnos universitarios —generalmente pertenecientes a la generación Z—, están demandando cambios desde la perspectiva de la metodología docente con la finalidad de afrontar un futuro, caracterizado por el cambio, la convulsión y la incertidumbre. Es lo que Beck (2006) denomina la “sociedad del riesgo”. En definitiva, las nuevas realidades sociales y profesionales se están transformando y ahora desde el sector productivo se están requiriendo perfiles dinámicos y abiertos en el mercado de trabajo, primando más las capacidades y competencias sobre el conocimiento puramente teórico. Y la Universidad no puede quedarse atrás, eso sí, sin olvidar por completo la función que le caracteriza: la formación de ciudadanos libres que estén en condiciones de participar en la democracia (Lanzas, 2021).

En este sentido, el profesor universitario no puede ya ocuparse en exclusiva de una transmisión de conocimientos anclada en la clase magistral. Es necesario introducir nuevas metodologías activas con ayuda de las TIC, en la línea de la facilitación del aprendizaje y la evaluación por competencias. Muy importante en el nuevo panorama, como ya se ha comentado, son las competencias digitales, comunicativas y, en general, las soft skills desarrolladas con la actividad discente aquí presentada. En efecto, se trata de competencias que con toda seguridad van a tener

que ser utilizadas por los alumnos y alumnas en su futura profesión, sobre todo si se dedican al mundo de la empresa e, incluso, al de la Abogacía.

REFERENCIAS

Alegre, M., Esteve, A., López M., y Taléns, E. (2018). Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 111-134.

Álvarez, H. (2013). Adquisición de competencias en el aprendizaje del Derecho a través del análisis jurisprudencial. En D. Berzosa y C. Cuadrado (Dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 45-54). Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42469>

Cazorla, L. (2013). Breves reflexiones sobre los primeros años de aplicación del plan Bolonia y su nuevo proceso de transmisión de conocimientos en la universidad española: luces y sombras derivadas de una experiencia personal docente. En D. Berzosa y C. Cuadrado (Dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 99-114). Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.

Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital. *Kaltura*. Recuperado de: <https://ceprud.ugr.es/formacion-online/recursos-tutoriales/kaltura>

Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios. *Rúbrica para evaluar un vídeo*. Recuperado de: <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-un-video/>

Garrido, F.J. (2012). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza del Derecho (espacios virtuales interactivos, la orientación y tutoría y la puesta en valor de recursos del centro)*. Granada: Godel.

González, E. (2020). Propuestas de innovación docente sobre competencias digitales en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la actividad profesional en el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. En M. Gutiérrez (Dir.), *Innovación educativa en el marco de las ciencias sociales y jurídicas* (pp. 59-78). Murcia: Laborum.

Grynspar, R. (2021). Conferencia inaugural. En VV.AA., *Congreso Interuniversitario OIT sobre el futuro del trabajo (Congreso de Sevilla, 2019)* (pp. 41-50). Madrid: Ministerio de Trabajo y Economía Social.

Guzmán, V. (2009). Evolución del modelo docente: efectos de la incorporación del uso de una plataforma virtual, vídeos educativos y CD interactivos. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (30), a126. doi: 10.21556/edutec.2009.30.485

Hernández, J. y Martín, E. (Eds.) (2014). *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones.

Lanzas, I. (2021). *La idea de la universidad de Wendy Brown. Una crítica a la racionalidad neoliberal*. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad. Recuperado de:

<https://www.universidadsi.es/idea-universidad-wendy-brown-critica-racionalidad-neoliberal/>

Llera, E.M., Zabalza, I., Peña, B., Usón, S., Martínez, A., y Romeo, L.M. (2018). Aspectos metodológicos para la elaboración de vídeos docentes para su uso como objetos de aprendizaje modulares y reutilizables. En V. Vega y E. Vendrell (Eds.), *IN-RED 2018 (IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red)* (pp. 313-323). Valencia: Universitat Politècnica de València.

López, B.M. (2020). Gamificación y simulación de casos reales en las enseñanzas del doble grado en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración. En M. Gutiérrez (Dir.), *Una propuesta de acción docente en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas* (pp. 79-102). Murcia: Laborum.

Moreno, A. y Pérez, D. (2018). Introduciendo Youtube en el ámbito educativo-universitario: video-briefing para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral. En A.M. Delgado y I. Beltrán (Coords.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* (pp. 247-262). Barcelona: Huygens.

Pérez, E., Rodríguez, J., y García, M. (2015). El uso de mini-vídeos en la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC)*, 4(2), 51-70.

Pérez, N. (2019). El vídeo docente como herramienta de autoaprendizaje en el ámbito del derecho penal. En M. Otero y C. Alonso (Dirs.), *Investigación y docencia en Derecho: Nuevas perspectivas* (pp. 51-55). La Coruña: Colex.

Rajadell, M. y Garriga, F. (2013). Pasos para la elaboración de vídeos docentes en la formación universitaria. En Asociación Española de Psicología Conductual (Ed.), *FECIES 2013* (pp. 379-383). Granada: Universidad de Granada.

Rovira, I. (2016). El vídeo docente en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I de la UOC. En M.T. Tortosa, S. Grau, y J.D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 303-3013). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

Sánchez, M. (2019). *Vídeo educativo: potencial, formatos y producción. Guías prácticas*. Recuperado de: www.cibermarikiya.com

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Editorial Debate.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs*. Report 2020. Recuperado de: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

CAPÍTULO 72

EL SENTIR DEL ALUMNADO QUE CURSA ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ONLINE O HÍBRIDOS EN DERECHO: UN ESCENARIO POST-PANDÉMICO

VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES
Doctoranda FPI

INTRODUCCIÓN

Tras haber finalizado mis estudios de máster hace relativamente poco y haberme incorporado a la vida académica recientemente, me encuentro en un momento de trance entre el sentir de un alumno y un docente.

Este último año acudí a varios congresos de innovación docente donde muchos profesores exponían sus preocupaciones sobre un tema muy novedoso, la educación universitaria a distancia. En estos congresos no faltaban las sanas críticas hacia el alumnado, en ocasiones concebidos como personas desinteresadas por su formación, parcialmente obligadas a asistir a las clases, con una apatía absoluta por cualquier materia. Individuos faltos de madurez e imposibles de motivar a los que era necesario supervisar de forma continua.

Fue entonces cuando decidí, al encontrarme en esta fase intermedia entre discípula y formadora, dar voz a los estudiantes. De forma que, el presente trabajo lo que pretende es acercar al docente el sentir del alumno, para que así, el educador pueda adquirir una doble sensibilidad que le permita comunicar mejor con el estudiante, comprender sus necesidades y, en definitiva, mejorar su labor docente.

Todo ello, centrándonos principalmente en la educación a distancia que ha sido impuesta en un gran número de universidades durante la pandemia. En este estudio haremos referencia a sus diferentes modalidades, tanto la cien por cien online, como la híbrida o bimodal. Cómo éstas han afectado a los alumnos en sus diferentes situaciones y cómo han influido las modificaciones docentes introducidas en las modalidades de los sistemas educativos en el aprendizaje de los estudiantes.

MÉTODO

Para lograr estos objetivos, se planteó seleccionar un grupo reducido de alumnos pertenecientes a distintas universidades de Derecho de España. Como bien se indica en el título de este trabajo, la intención es transmitir el sentir del alumno y, para ello hemos realizado encuestas personalizadas en las que se han planteado más de cuarenta preguntas que debían ser respondidas de forma sincera y desarrollada, no bastando un simple sí o no como respuesta. Los alumnos muestran de este estudio

han tenido la oportunidad de expresarse libremente, sin ningún tipo de límite, al objeto de poder comprender como la educación a distancia es apreciada por los estudiantes y como estos perciben la labor docente de los profesores a través de este método.

Las preguntas que se han formulado a los alumnos han sido las siguientes:

- Edad.
- Profesión - estudios.
- ¿Qué nivel de estudios cursaste online? (Grado, Máster, Curso Avanzado, Doctorado...).
- Universidad/es en las que has podido cursar una modalidad online.
- ¿Elegiste la modalidad online? ¿Por qué?
- ¿Has trabajado o realizado prácticas mientras estudiabas online?
- ¿Has visto las clases en directo normalmente? si la respuesta es sí, ¿por qué?
- ¿Has participado a menudo en las clases en directo? si no lo has participado porque crees que no lo has hecho?
- ¿Has activado la cámara y el micro para ver la clase o a la hora de participar activamente? ¿por qué?
- ¿Qué crees que puede sentir un profesor cuando los alumnos no activan las cámaras? ¿Crees que preferirían que lo hicieran?
- Si has tenido la posibilidad de ver las clases en diferido y lo has hecho, ¿qué motivos te han llevado principalmente a ello?
- ¿Crees que es útil ver las clases en diferido (aunque ya las hayas visto) para preparar el examen? ¿En qué casos?
- Si has tenido clases pre-grabadas en las que el profesor explica la materia, ¿que crees que es mejor ese tipo de clases o en directo? ¿te gustaría poder optar a ambas?
- ¿Has sentido que las clases se parecían más a unas clases magistrales o a unas clases interactivas/prácticas? ¿Cuál crees que te motivaría más? ¿Estarías dispuesto a participar activamente?
- ¿Sientes que pierdes más el interés en las clases online? ¿Crees que estando en clase prestarías más atención o estarías más motivado? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas de las clases semi-presenciales? (Aquellas que unos días se asiste y otros no) ¿Crees que son mejores que las online para aprender?
- ¿Crees que las clases online te acercan más al profesor? ¿o piensas que tienes las mismas posibilidades de acceso que en las clases presenciales? ¿por qué?
- ¿Te has sentido más desmotivado en la modalidad online que en la presencial?, ¿crees que es un problema interno o del profesorado? ¿por qué?
- ¿Valoras que los profesores en la modalidad online tiendan a facilitar el material de estudio? ¿Qué te faciliten el material hace que pierdas el interés? ¿Crees que si te

vieras obligado a tomar notas y elaborar tu propio material aprenderías más y estarías más motivado?

-Generalmente en la modalidad online hay más trabajos prácticos y los profesores los corrigen de manera individualizada (cosa que no siempre ocurre en una modalidad presencial) ¿Crees que estas actividades han contribuido en pro de tu formación? ¿Crees que podrías haber aprendido más no haciéndoles, pero habiendo ido a clase presencialmente?

- ¿Qué crees que podría hacer el profesor para mantenerte atento y motivado en clase? ¿sientes que los profesores tengan este objetivo en sus explicaciones? ¿crees que si estuvieran presencial lo harían mejor?

- ¿No recomendarías la modalidad online en alguna materia en concreto, en alguna edad, o en alguna situación particular? ¿por qué?

- ¿Has hecho exámenes online?

- ¿Has estudiado con la misma intensidad que para un examen presencial? ¿te has visto desmotivado? ¿por qué?

- ¿Crees que has aprendido lo suficiente para adquirir los objetivos deseados de la materia?

- ¿Crees que el resultado que obtuviste en el examen es el que merecías? ¿por qué?

- ¿De todas las modalidades posibles de examen cual preferirías? (Teoría, test, oral, exámenes prácticos con o sin material...) ¿por qué?

- ¿Qué opinas de los sistemas de control online, ¿se te aplicó alguno? ¿prefieres alguno en concreto? ¿crees que no son necesarios? ¿por qué?

RESULTADOS

El análisis individualizado de las respuestas a este cuestionario nos ha llevado a establecer unos patrones en forma de resultado. Es evidente que no todos los candidatos sujetos a examen han respondido de igual manera, pero muchas de sus conclusiones apuntaban en un mismo sentido y, algunas otras, van a ser puestas de relieve en este apartado por su gran interés.

Los alumnos encuestados tienen un rango de edad de entre 23 y 37 años, siendo la media de las edades de 28 años. La mayoría de ellos compatibilizaban sus estudios con el trabajo o bien con prácticas extracurriculares. Todos ellos eran alumnos de Máster provenientes principalmente de universidades a distancia como UNIR, UDIMA, UNED. Un porcentaje menor de los encuestados provenían de universidades tradicionalmente presenciales que estaban comenzando a implantar metodologías online.

Los principales motivos que los llevó a cursar una metodología online fueron: la posibilidad de compatibilizar la formación con la vida laboral, la oportunidad de

compaginar los estudios con prácticas formativas, la flexibilidad que ofrece la formación online, la falta de oferta formativa en determinadas poblaciones y, en algunos casos, esta metodología vino impuesta por la COVID-19.

La mayoría de los encuestados participó en clases en directo, y la minoría que no lo hizo fue por falta de tiempo. Visualizando, la gran parte de los no presentes en las clases en directo, posteriormente las clases en diferido. La mayoría de los encuestados prefiere las clases en directo y una menor parte solo opta por las clases en diferido ya que sienten que pueden ir más al grano y ver solo las partes que les interesa. Esto abre una ventana a una posible preferencia por un grupo reducido de alumnos a las clases pre-grabadas. Los motivos por los que los alumnos aprecian las clases en diferido, además de ser una posibilidad el retomar la lección ante la falta de tiempo, es para: poder repasar conceptos oscuros, entender mejor algunas partes, tomar nota con tranquilidad o, incluso para algunos, tomar un descanso mental durante el estudio, representando para ellos también una forma de estudio la visualización de las clases en diferido. La mayoría de los encuestados considera que poder optar a ambos métodos de clase, en directo y en diferido, es lo más idóneo para una formación online. Además, gran parte de la muestra piensa que tener acceso a clases pre-grabadas sobre algunas cuestiones principales de las materias ayuda a la fijación de conceptos.

La mayoría de los estudiantes no activaron durante las clases en directo ni la cámara ni el micrófono. Algunos de los motivos fueron: que el profesor no lo exigía, el miedo a la posibilidad de que se produjesen imprevistos caseros y, en menor medida, vergüenza o sensación de pérdida de privacidad. Todos los encuestados coincidieron en que la sensación del profesor que imparte una clase sin ver ni escuchar a sus alumnos es de soledad y tristeza. Para algunos de los alumnos también podría implicar la percepción por el profesor de falta de interés por el alumno.

En cuanto a la forma de impartir las clases, todos los alumnos coinciden en que prefieren optar a clases prácticas antes que a clases magistrales. Todos ellos saben que este tipo de clases pueden suponer un esfuerzo por parte del alumno de estudio previo, pero aun así, prefieren que las clases en directo sean prácticas e interactivas vía chat pudiendo optar a clases magistrales pre-grabadas. Todos los alumnos piensan que participarían más si las clases fueran prácticas.

La gran parte de la muestra cree que presta el mismo interés a una clase online que a una clase presencial, ya que consideran que es la formación que han elegido y que, como parte de su futuro laboral, lo que corresponde es ser responsable y responder a las exigencias académicas, sino en directo en diferido. Una pequeña parte considera que no estar en clase hace que los factores de distracción sean más elevados y, algún estudiante cree que necesita estar en clase para sentir la obligación de prestar atención.

Sobre los sistemas semi-presenciales la muestra opina que es una de las peores opciones, ya que, aunque combina ambos métodos formativos, crea desigualdad entre los grupos que se turnan, hace difícil la compatibilidad y dificulta el seguimiento de las lecciones y las tareas académicas. En palabras de la mayoría de los encuestados, "es un lío".

En cuanto a las relaciones con los profesores, los alumnos que han cursado modalidades presenciales y online consideran que es más accesible la modalidad online ya que, los profesores están sujetos a mejores horarios de tutoría y su contacto es mucho más sencillo que en las modalidades presenciales, en las que algunos alumnos afirman que es prácticamente imposible dirigirse al profesor y que los horarios de tutoría son meros formalismos de las guías docentes. Por otro lado, en las clases online los grupos son más reducidos e incluso en el transcurso de las clases es más sencillo intercambiar ideas con el profesor ya que, en las modalidades presenciales las clases suelen estar masificadas y no todos los docentes están dispuestos a atender las inquietudes de tantos alumnos.

El total de la muestra coincide en que una de las grandes ventajas que contribuye a su formación y facilita su estudio es el suministro por parte del profesor de material docente. Algunos alumnos han llegado incluso a sentir que si su profesor hacía ese esfuerzo académico ellos debían responder con un estudio más serio e intenso como muestra de agradecimiento. Por otro lado, las modalidades online están dotadas de una alta carga de actividades prácticas, los encuestados creen que estas actividades han contribuido positivamente a su formación y que, a diferencia de lo que ocurría en las modalidades presenciales, han tenido un mejor feedback a la hora de recibir las correcciones por parte de los docentes.

Los encuestados opinan que los mejores profesores son aquellos que dirigen su discurso durante la explicación a los alumnos, de forma que estos puedan intervenir en las clases y mantener un diálogo abierto durante las explicaciones. Sin embargo, los encuestados coinciden prácticamente en su totalidad en que las clases online no deberían ofertarse a aquellos estudios eminentemente prácticos donde haga falta un material muy concreto y un contacto directo entre las personas.

Por último, en lo referente a los exámenes online, todos los encuestados se han sometido a pruebas de conocimiento a distancia. La mayoría de ellos han sido sometidos a algún tipo de control, aunque todos creen que esos controles eran insuficientes para garantizar las normas de las pruebas. Sin embargo, todos consideran que exámenes prácticos en los que se permita el uso de todo el material e incluso internet sería un buen método en el que esos sistemas de control serían suficientes y donde se podría mostrar si el alumno realmente ha adquirido los conocimientos necesarios en la materia. La mayoría de los alumnos aseguran haber estudiado con la misma intensidad que para los exámenes tradicionales y casi todos

ellos ven la correlación de las calificaciones obtenidas con el esfuerzo invertido en la preparación de los controles. En palabras de uno de los encuestados: "Al final considero que cada persona es responsable de si misma y de los conocimientos que obtenga, ya somos mayores para saber qué queremos hacer y cómo queremos conseguirlo".

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De los resultados expuestos se pueden extraer una serie de conclusiones. En primer lugar, debemos afirmar que la metodología online es una herramienta que cada vez gana más adeptos y que ha sabido conquistar a la mayoría de estudiantes que se han sometido a este tipo de estudios. Aun así, la mayoría de alumnos aun tiene que desarrollar un mayor grado de tolerancia al uso de la tecnología, aceptando el uso de cámaras o micrófonos, sin ser obligatorio y siempre desde el respeto de la intimidad personal de cada individuo, estos alumnos tienen que perder la vergüenza a relacionarse a través de medios online.

Ha quedado claro que disponer de diferentes medios de clases: online, diferido y pre-grabadas, siempre que estos medios se apliquen de la manera adecuada, puede favorecer al desarrollo formativo del alumno. Desde aquí proponemos: clases en directo eminentemente prácticas y participativas, permisión de acceso en diferido a estas clases y, clases pre-grabadas magistrales, no muy extensas, de contenidos relevantes de la materia objeto de estudio.

Por otro lado, los alumnos coinciden en que el método de enseñanza online no desmotiva y no aleja al alumno del profesor. coincidiendo muchos de los encuestados en que el acceso a los docentes es más sencillo en métodos de enseñanza a distancia antes que en los métodos clásicos presenciales. Las clases son más reducidas, las tutorías más efectivas y hay una mayor facilidad de acceso al profesorado. Por otro lado, los encuestados descartan los métodos de enseñanza híbrida por completo.

Los alumnos valoran positivamente la puesta a disposición por parte del profesorado de material de estudio, afirmando que este gesto incrementa su motivación y dedicación a la materia, además de garantizarles un estudio más certero sobre la asignatura.

Por último, en cuanto a los exámenes online, los alumnos creen que los métodos de control llevados a cabo hasta ahora serían más efectivos si los exámenes fuesen prácticos y dejasen a su disposición todo el material para llevar a cabo la resolución. Además, consideran que este tipo de exámenes evalúa mejor su nivel de conocimiento.

CAPÍTULO 73

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIRECCIÓN DE ORGANIZACIONES TURÍSTICAS

MONTSERRAT CRESPI VALLBONA

Universitat de Barcelona

La siguiente experiencia de innovación docente feminista se enmarca en el Máster en Turismo Urbano. Concretamente, en la asignatura de Dirección de Organizaciones Turísticas, que tiene como objetivo analizar la gestión y estructura de las organizaciones empresariales privadas y públicas, enfatizando en las DMO (Destination Management Organization) y en las fórmulas de partneriado, en sus distintas escalas: local, nacional e internacional.

Tradicionalmente en esta asignatura se trabaja con conceptos como “estrategia”, “estructura” y “cultura empresarial”; con ellos se destaca el papel de los valores compartidos y de la RSC (Responsabilidad Social Corporativa). También se analizan las funciones de dirección y liderazgo (organización, planificación y control), así como los distintos procesos en la gestión del equipo humano (selección, formación y compensación). La experiencia de transformación que se plantea radica en el enfoque dado al propio contenido, esto es, poniendo el acento en los aspectos que son clave para el ejercicio responsable e igualitario en la gestión y dirección de una organización turística. En este sentido, se debate y reflexiona constantemente acerca de los conceptos y valores organizacionales que tenemos “institucionalizados e interiorizados”, para no reproducir estos conceptos patriarcales, sino resaltar sus matices en cuestión de género e igualdad, sensibilizando así a los futuros egresados.

Los valores compartidos, que unen a los empleadores y al equipo humano de una organización, esto es que forjan su cultura corporativa, influyen positivamente en la satisfacción, el compromiso y el rendimiento de sus empleados (Boria-Reverter, Crespi-Vallbona, García-González, y Vizuite-Luciano, 2013). Por tanto, el primer objetivo es compartir unos valores despojados de matices patriarcales y cerciorarse de que el mérito de cada profesional depende de sus competencias y cualidades, y no se puede simplificar en una cuestión de género o de complicidad masculina.

La RSC se refiere, fundamentalmente, a un concepto derivado directamente de los valores compartidos vigentes en una organización, fomentando un comportamiento ético más allá de lo estrictamente legal, que se utiliza para mejorar la imagen y con ello la posición de esta en el mercado (Porter y Kramer, 2002). Las empresas socialmente responsables despliegan una amplia variedad de acciones en

materia de RSC, dentro del marco de los tres grandes campos: social, económico y medioambiental.

Dentro del entorno social, el primer campo en el que puede influir la RSC es en el ámbito laboral, en donde la organización debe contemplar el bienestar y satisfacción de sus empleados; procurando la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; ofreciendo un marco de flexibilidad laboral; ofreciendo condiciones que no afecten la salud y seguridad de los trabajadores; fomentando la formación y el desarrollo profesional; otorgando programas de apoyo con prestaciones y considerando procesos de consulta y participación de todo el personal involucrado en el desarrollo de la empresa. Es pues obvio que los valores compartidos y la RSC en su ámbito sociolaboral realmente influyen en la igualdad de género, en la igualdad de oportunidades, en la reducción y/o desaparición de los puestos de trabajo masculinizados, etc.

Es por tanto en este aspecto específico de la RSC donde enmarco la perspectiva de género, sumando la Ley de Igualdad y los 17 ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible, ONU, 2015), específicamente el ODS número 5 que se refiere a la igualdad de género para lograr el empoderamiento de las mujeres y aunar en la concienciación y desmitificación del sexismo interiorizado; esto es sensibilizar a los futuros egresados, líderes y responsables de las futuras organizaciones turísticas de los valores que deben impregnar en la cultura y responsabilidad corporativas. Asimismo, cuando se tratan las funciones propias del área de recursos humanos, enfatizo en las especificidades del sector turístico, en cuanto a la brecha salarial, los trabajos feminizados y el techo de cristal.

Para ello, la primera sesión se inicia preguntando cuáles creen “son las creencias habituales en las organizaciones al respecto del liderazgo femenino”. Verbalizo comentarios “tradicionales” que aún son bien presentes en las empresas para así iniciar el debate, desde: “la mujer es más emocional y no ejecuta tan objetivamente como el hombre”; “la mujer acostumbra a tener poca confianza en sí misma”; “la mujer no puede, no es capaz de liderar un equipo, y mucho menos si este está formado por hombres”; “de hecho, la mujer teme ocupar puestos directivos”; “la mujer no aguanta el estrés, se desvanece a la primera”; “la mujer no es buena negociando”; “ya se sabe, la mujer no alargará su jornada laboral”; “debes tener en cuenta que no puedes negarle el permiso de maternidad”. Este es el primer estrago que se provoca para que el alumnado sea consciente hasta qué punto nuestros pensamientos están culturalmente “masculinizados”.

Transformación de la práctica docente

La asignatura de Dirección de Organizaciones Turísticas tiene como objetivo formar a los futuros líderes de las organizaciones (públicas y privadas) que dirigirán el turismo en el territorio, tanto local, regional como nacional e internacional.

Introducir el enfoque de género en las organizaciones conlleva reflexionar sobre como las organizaciones turísticas siguen ancladas en un sistema de estratificación cultural e institucional que mantiene diferentes expectativas culturales y sociales en función de la categoría sexual mujer y del tradicional “rol de género femenino”, lo que repercute negativamente en el proceso de empoderamiento de las mujeres. En el sector hotelero, el caso emblemático es el de las kellys (como se verá más adelante) o los puestos de recepcionista en horario nocturno, ocupados mayoritariamente por hombres. Por ello, se enfatiza en una visión menos androcéntrica y con una perspectiva de género ampliada. El objetivo explícito es contribuir a un cambio de valores e ir desmontando conocimientos y comportamientos patriarcales. Las cuestiones iniciales que se han planteado acerca de los valores compartidos ante la concepción estereotipada del liderazgo femenino continúan en la siguiente actividad docente de reflexión sobre conceptos aprendidos. Así, se planifican distintas sesiones con pequeñas presentaciones (elaboradas por el propio estudiantado) para poder analizar y llegar a ser conscientes de hasta qué punto “estamos institucionalizados” en una determinada visión androcéntrica de la realidad laboral en la que vivimos. Y repensar qué futuro esperamos encontrar en las organizaciones.

Los conceptos analizados en estas micropresentaciones tienen que ver con: ¿Cuáles son los valores que suelen compartir las empresas? ¿En qué consiste la RSC? ¿Existe el Día Internacional de la Igualdad Salarial? ¿Cuáles son los pensamientos o valores culturales que tienen las organizaciones respecto a las mujeres? ¿Existe brecha salarial en el sector turístico? ¿Existe un liderazgo femenino? ¿Te sientes más cómodo con un jefe de tu mismo género? ¿Existen trabajos masculinizados y trabajos feminizados? ¿El teletrabajo anula la conciliación profesional y familiar? ¿El techo de cristal impide a la mujer promocionarse profesionalmente? ¿Cuáles son las dificultades habituales en la carrera profesional? ¿La RSC contribuye a maquillar la igualdad de género de una organización? ¿Qué valores destacan de una empresa? ¿Cómo se constata que una empresa cumple con sus valores “formales”? Este trabajo personal compartido por el estudiantado permite ir sensibilizando y “re”construyendo conceptos anclados en una perspectiva androcéntrica. Es en esta reconstrucción de los conceptos desde la igualdad de trato y de oportunidades para hombres y mujeres como se pretende coeducar en base al respeto, la tolerancia y alejado de todo sexismo.

A continuación, se enfatiza y difunde la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la Llei 17/2015, de 21 de juliol

d'igualtat efectiva de dones i homes así como el Plan Estratégico de Políticas de Igualdad de Género 2019-2022, desarrollados por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya, y el papel de l'Institut Català de la Dona.

Las empresas entre 150-250 trabajadores están obligadas a realizar Planes de Igualdad y estos deben basarse en los seis ejes del Pla Estratègic de Política d'Igualtat de Gènere 2019-2022 de la Generalitat de Catalunya. Estos ejes son: a) Coeducación y promoción de valores y modelos igualitarios; b) Promoción de la equidad en el trabajo y la corresponsabilidad en los usos del tiempo; c) Prevención y erradicación de las violencias machistas; d) Participación política y social y empoderamiento personal y comunitario de las mujeres; e) Visibilización de las mujeres y comunicación no sexista; y f) Transversalización de la perspectiva de género en las políticas públicas. Consecuentemente, la transformación docente que se presenta a continuación se centra en algunos de estos focos que el Pla Estratègic de Política d'Igualtat de Gènere 2019-2022 de la Generalitat de Catalunya ha desarrollado para las empresas:

Coeducación y promoción de valores y modelos igualitarios. Queda clara pues, la importancia de la RSC, una cultura corporativa compartida entre empleadores y empleados que debe promover condiciones de igualdad entre mujeres y hombres en el seno de la empresa, que debe forjar una cultura empresarial basada en la igualdad de oportunidades. Unas condiciones laborales igualitarias, tanto en el acceso a un puesto de trabajo, como en su retención y promoción (carrera y retribución). Esto es, políticas explícitas de igualdad en el acceso al empleo y en la promoción profesional de las mujeres en las distintas ocupaciones y categorías laborales, áreas o departamentos de la empresa. Se analiza el techo de cristal, es decir, aquellos límites de promoción a los que pueden acceder las mujeres, así como las barreras “invisibles y soterradas” en el sí de las organizaciones que imposibilitan a las mujeres ocupar puestos de nivel. Implica también enseñar a definir de forma neutra los puestos de trabajo según las competencias técnicas, profesionales y formativas requeridas. Ello supone obviar pautas discriminatorias como: disponibilidad horaria y posibilidad de viajar; u omitir ciertas preguntas personales en los procesos de selección: estado civil, cargas familiares... Por último, se incide en la implementación de criterios igualitarios en las políticas de retribución (equidad interna y competitividad externa), así como la adecuada valoración de todos los puestos de trabajo (con criterios ponderados), para erradicar la brecha salarial.

Se enfatiza en el hecho que el sector económico del turismo tiene puestos de trabajo que históricamente se han ofrecido a las mujeres, como, por ejemplo, el departamento de pisos. Así, se constata que el trabajo de las camareras de piso es un empleo feminizado y de duro desempeño diario. La limpieza de habitaciones implica estar “un 85% de la jornada laboral diaria en posiciones perjudiciales para el cuerpo” (Mantovano, 2015, p. 12). Por otro lado, el desarrollo personal y las carreras

profesionales en la industria turística, como en otros sectores económicos, se basan en una norma masculina invisible.

Poner el acento en el concepto de glass ceiling o techo de cristal, la brecha salarial y los puestos de trabajo feminizados debe contribuir a diluir el tradicional sistema cultural y social de categorización sexual que afecta negativamente al proceso de empoderamiento de las mujeres (Noguer-Juncà, Crespi-Vallbona, y Solé, 2020).

En cuanto a las camareras de pisos, merece la pena saber que, a comienzos de 2016, se creó la asociación Las Kellys para reclamar sus derechos laborales (Fernández-Muñoz y Tomé-Caballero, 2020). En concreto, ellas reclaman mejoras en sus condiciones laborales. Uno de los motivos es debido a las sobrecargas y altos niveles de estrés que les ocasionan lesiones físicas graves, principalmente en la zona lumbar y en el túnel carpiano. Según Jiménez-Fernández, Cabanillas, Quintana-Betancor, y Martín-de-la-Coba (2010), casi el 50% de las camareras de piso tienen lesiones en la zona lumbar. Según Mantovano (2015), el 96% de las camareras sufre síntomas de ansiedad grave o leve y el 28,45% presenta síntomas de depresión grave. Otra mejora de sus condiciones del empleo se refiere a la temporalidad, dado que la duración de los contratos depende de los flujos turísticos y por tanto gran parte de las camareras de piso están contratadas a tiempo parcial o como fijas discontinuas. La situación es peor cuando el servicio de limpieza del hotel está externalizado en empresas multiservicios, conocidas como ETT. Este tipo de empresas no están obligadas a conservar las condiciones laborales de los convenios colectivos del hotel. De esta manera se hace una rebaja de categoría profesional –las empleadas pasan de camareras de piso a peones o limpiadoras– y pueden pagarlas unos salarios notablemente inferiores del que les correspondería si estuviesen contratadas bajo el convenio colectivo –hasta 300 o 400 euros menos al mes– (Cañada, 2015). Además, el nivel de trabajo exigido es mayor, teniendo que limpiar muchas más habitaciones en el mismo tiempo y con el mismo resultado. Por último, se observa que, con el objetivo de dignificar las condiciones laborales, la Unión Internacional de los Trabajadores de la Agricultura, la Alimentación y la Hostelería (UITA) lanzó en 2013 en varios países una campaña que llevaba como nombre Arreglen mi puesto de trabajo. En España, la campaña se acabó concretando en la constitución de la asociación Las Kellys. Como resumen de sus reivindicaciones, estas mujeres propusieron la Ley Kelly, una serie de demandas que desde el origen del movimiento han estado publicadas en su blog. <https://laskellys.wordpress.com>

La Promoción de la equidad en el trabajo y la corresponsabilidad en los usos del tiempo. En este punto, se focaliza en interés en adoptar medidas para implementar formas flexibles y horarios racionales de organización del tiempo de trabajo, que posibiliten la corresponsabilidad de mujeres y hombres en el trabajo doméstico y de

cuidado de personas y que permitan conciliar la vida personal y laboral. Este apartado exige la elaboración de un plan de conciliación personal y laboral.

También, tener una representación equilibrada de mujeres y hombres en todos y cada uno de los grupos y categorías profesionales. Por ello, se cuestionan aspectos como: ¿Quién realiza las tareas domésticas en tu casa? ¿Existen trabajos “exclusivos” para hombres? ¿Hay puestos de trabajo que deben ser ocupados solo por mujeres? En este sentido, ¿el teletrabajo ayuda a la conciliación personal y profesional? ¿El teletrabajo compensa más que la presencialidad? ¿Es más relevante la presencialidad que la productividad? Se enfatiza que un logro profesional puede tener un paralelismo con la maternidad: amor, apoyo, empatía como competencias personales básicas para trabajar. De hecho, está tan interiorizado que la maternidad supone un impedimento crucial en el avance profesional de la mujer, que se “combate”, reforzando la importancia del reto de ser madre, del mismo modo que se consigue un proyecto profesional.

En cuanto a la Prevención y erradicación de las violencias machistas, se insiste en las acciones preventivas y sancionadoras contra el acoso sexual y la elaboración de un protocolo de prevención. Esto es, recordar sexismos cotidianos que parecen “correctos”, que están interiorizados culturalmente y manifiestamente admitidos, pero que imposibilitan la igualdad de ser y sentir. Se exponen situaciones en las que las mujeres callan o no dan su opinión en las reuniones; en las que sus comentarios no se reconocen o se minimizan sus aportes por su condición de mujer; “cumplidos” de edad, de aspecto físico, de vestimenta, etc. que minimizan la importancia del mérito profesional; los “habituales” chistes sexistas; o momentos en los que se cita como “feminazi”. ¿Somos capaces de explicar un chiste que no sea sexista, ni discrimine o segregue? Este es el reto.

Referente a la Visibilización de las mujeres y comunicación no sexista. Ya se ha enfatizado en la necesidad de abordar el techo de cristal que sufren las mujeres en sus intentos de promocionarse profesionalmente, por lo que se recuerdan las cifras de mujeres que presiden órganos de dirección en empresas turísticas, versus el porcentaje ocupado por hombres. En las organizaciones que conocemos o hemos trabajado, ¿Cuántos jefes hombres hay? ¿Y mujeres? También este bloque de contenidos se basa en el cuidado del lenguaje que se usa: palabras inclusivas no sexistas ni androcéntricas y publicidad no sexista en la comunicación corporativa interna como externa, oral y escrita. Ante este foco, analizo nuestra forma habitual a la hora de comunicarnos, para poder percatarnos del uso de términos y expresiones sexistas que se usan a diario. Destaco el ritual de autodisminución, el síndrome de albatros, el síndrome del impostor o el síndrome del empequeñecimiento, entre otros.

Por último, la Transversalización de la perspectiva de género en las políticas públicas. Se estudia un plan de igualdad elaborado y aprobado por una organización,

así como las políticas de igualdad de género en los departamentos, áreas, secciones, divisiones de la corporación.

Se explica qué es y en qué consiste una comisión de Igualdad para el seguimiento y control de tales políticas y de la figura del agente de igualdad. Asimismo, se destacan indicadores de medición y control de la aplicación efectiva de los planes de igualdad.

En resumen, esta experiencia de innovación docente feminista me permite compartir con el estudiantado una mirada amplia, diáfana, de reflexión sobre el comportamiento y la cultura de las tradicionales organizaciones turísticas. El contenido sigue siendo el mismo. Solo cambia el énfasis, el enfoque, los ejemplos, el debate o los datos cuantitativos que se aportan en cada sesión, a medida que se va desarrollando el temario. Así, el transcurso de cada una de las clases deviene crucial para hacer visible la necesidad de una reconstrucción conjunta (de hombres y mujeres) de un nuevo estilo de liderazgo justo y respetuoso con las personas, sin que estas vivan ningún trato de favor o discriminación por cuestión de sexo. Las micropresentaciones y el debate constante contribuyen a esta coeducación en la igualdad del trato y las oportunidades.

REFERENCIAS

Boria-Reverter, S., Crespi-Vallbona, M., García-González, A., y Vizuite-Luciano, E. (2013). Los Valores Compartidos en la Empresa Española. *Universia Business Review*, 37(1), 68-85.

Cañada, E. (2015). *Las que limpian los hoteles. Historias ocultas de precariedad laboral*. Icaria Editorial.

Fernández-Muñoz, C. y Tomé-Caballero, M. (2020). Empleo del storytelling y las narrativas en primera persona en la comunicación de Las Kellys como referente para las ONGs. *Profesional de la información*, 29(3), 290-325. doi: 10.3145/epi.2020.may.25

Jiménez-Fernández, M.I., Cabanillas, J.L., Quintana-Betancor, A., y Martín-de-la-Coba, I. (2010). Lesiones osteomusculares en camareras de piso del sector hostelería canario. *Revista Digital de Prevención*, 2, 1-20.

Mantovano, P. (2015). *Dolor crónico por trastornos musculoesqueléticos (TME), síntomas de ansiedad y depresión. Estudio descriptivo de la situación de las camareras de pisos en España*. España: UITA-Uthgra.

Noguer-Juncà, E., Crespi-Vallbona, M., y Solé, J. (2020). Los programas de igualdad de género en el sector hotelero: revisión crítica de la situación en Cataluña. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 287-314.

ONU. (2015), *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Porter, M.E. y Kramer, M.R. (2002). The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, 80(12), 56-68.

CAPÍTULO 74

BIMODALIDAD Y VIRTUALIDAD EN DOS ASIGNATURAS DE HISTORIA ECONÓMICA

JORGE LAFUENTE DEL CANO
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Al igual que otras épocas de la Historia, el siglo XXI ha comenzado tiñendo de incertidumbre la economía y la vida de la buena parte de las personas del planeta. A la Gran Recesión iniciada en 2008 (Keeley y Love, 2012) se ha unido la pandemia del covid'19 cuyas consecuencias aún estamos padeciendo en la actualidad.

La crisis sanitaria ha impuesto cambios y adaptaciones que, como no podía ser de otra manera, han llegado también al mundo de la educación en todos sus niveles. A pesar del poco tiempo transcurrido, diversos estudios han analizado ya el impacto de la pandemia en el sector educativo y en la forma de impartir y recibir conocimientos (CEPAL, 2021; Cruz-Barrionuevo, 2020; Jubany i Vila, 2021; Trujillo-Sáez, 2020).

Por otro lado, el papel de la Historia y de la Historia Económica se ha revalorizado al tratar de ofrecer luz a los acontecimientos presentes estudiando otros sucesos similares del pasado. Efectivamente, no es la primera vez en la Historia que una pandemia, seguida de una fuerte crisis, nos afecta de modo tan directo. Sin ánimo de exhaustividad, se presentan a continuación algunos ejemplos de obras recientes que proporcionan conocimientos sobre un pasado que parecía felizmente olvidado (Hernández-Andreu, 2021; Iglesias, 2021; Kreibohm, 2020; Pérez-Moreda, 2020; Ruiz-Domínguez, 2020). De igual modo, la Asociación Española de Historia Económica ha mantenido en su web una serie de enlaces con la participación de diversos historiadores en el debate abierto sobre las pandemias (<https://www.aehe.es/articulos-en-prensa-de-los-socios-aehe-2-2-2-2-2/>).

El ejemplo que se desarrolla en este capítulo se centra en la metodología seguida en tiempo de pandemia para dos asignaturas de Historia Económica impartidas en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Valladolid. Tanto la Historia Económica Mundial como la Historia Económica de la Empresa son materias impartidas en el primer cuatrimestre, lo que supuso que no tuviesen que afrontar el reto de la virtualidad total y el fin de la presencialidad que se dio a partir de marzo de 2020. En el siguiente curso académico ambas asignaturas se amoldaron al sistema bimodal aprobado por la Universidad de Valladolid: cada grupo se dividió en dos subgrupos. El primero acudía a clases las semanas pares y el segundo las semanas impares. En cualquier caso, la propia Universidad solicitó a sus profesores

que recogiesen un programa alternativo por si las clases presenciales volvían a suspenderse y se tenía que afrontar de nuevo un escenario de virtualidad.

En ambas asignaturas se ha tratado de buscar un sistema que potencie la participación del alumnado en las clases (tanto de forma presencial como a distancia), en base a un programa de prácticas. La metodología común ha sido el estudio de casos, cuya solvencia en el plano educativo está acreditado con numerosas obras (Camacho-Monge, 2018; Díaz-de Salas, Mendoza-Martínez, y Porras-Morales, 2011; Domínguez-Rodríguez, 2015; Flyvbjerg, 2004).

El objetivo principal que se ha perseguido en ambos casos ha sido doble: por un lado, tratar de romper la brecha presencialidad/a distancia entre los alumnos de la misma clase. Por otro lado, implicar al estudiante en el mejor conocimiento de la Historia y de la perspectiva a largo plazo, especialmente a través de casos de relevancia que le permitieran adoptar una visión más enriquecedora sobre una materia minoritaria en los programas de estudio de ADE.

MÉTODO

La organización de las asignaturas vino marcada, por lo tanto, por el sistema bimodal adoptado tanto en la Universidad como en la Facultad y que se mantuvo a lo largo del curso. Con la idea de tratar de salvar la distancia entre los dos subgrupos se trató de organizar grupos de trabajo (de 2 o de 4 personas) en los que hubiese representantes de ambos. El trabajo en el aula se combinó, de este modo, con el trabajo a distancia.

A continuación, se desarrolla el modelo para dos asignaturas del área de Historia e Instituciones Económicas.

Historia Económica Mundial

Historia Económica Mundial es una asignatura de formación básica, de 6 créditos, que se imparte en el primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresa. El temario supone un auténtico reto para la capacidad de síntesis: en un cuatrimestre se realiza un recorrido a nivel global desde las primeras organizaciones humanas en el Paleolítico hasta el final del siglo XX. A pesar del aparentemente sencillo acceso de cualquier estudiante a la información, especialmente en la red, no resulta difícil prever el desborde de material, así como la dificultad para distinguir la calidad del mismo. Por ello —y por otra serie de motivos que exceden los límites de este capítulo— las clases magistrales continúan siendo un factor clave para la transmisión de conocimientos. Las clases magistrales de la asignatura se organizan en torno a tres bloques temáticos:

Las economías preindustriales. Se analiza las formas de organización económica desde el Paleolítico hasta mediados del siglo XVIII.

La revolución industrial y los procesos de industrialización. Se estudian los acontecimientos que han determinado un cambio decisivo en la Historia Económica, desde mediados del S. XVIII hasta el final de la siguiente centuria.

La economía del s. XX. Se repasa la trayectoria económica del mundo, diversa y estimulante, en el siglo pasado.

Este temario se evalúa mediante un examen final escrito cuyo peso en la nota final de la asignatura ha ido variando en los últimos años. En el primer curso de la bimodalidad se estableció en un 50%.

Por otro lado, el contenido práctico de la asignatura se reforzó y se llegó a valorar con un 50% de la nota final del curso.

Para ello, los alumnos se dividieron en grupos de trabajo de 4 personas, en los que, como se ha indicado más arriba, se animó a que estuviesen presentes estudiantes de los dos subgrupos (el que acudía a clases presenciales las semanas pares y el que lo hacía las impares) para tratar de limitar el impacto de la separación física entre ellos.

Las prácticas tuvieron como nexo común los estudios de caso. Para ello se trató de buscar el factor más reconocido y accesible de la organización económica de los últimos siglos: los países. Pero, además, se trató de buscar elementos que permitiesen analizar el desarrollo económico con la perspectiva del largo plazo. Por ello, se prestó especial atención a los sectores económicos. Además, se permitió utilizar otros elementos de análisis propuestos por los alumnos, siempre que contasen con el VºBº del profesor, para asegurarse de que hubiese material bibliográfico de respaldo suficiente.

De este modo, el docente facilitó una lista de 42 países, de todos los continentes y con variadas situaciones económicas:

Tabla 1. Listado de países en Historia Económica Mundial

AMÉRICA
Argentina
Brasil
Canadá
Chile
Colombia
Cuba
Estados Unidos
México
Perú
Uruguay

Tabla 1. Listado de países en Historia Económica Mundial (continuación)

ÁFRICA
Argelia
Camerún
Costa de Marfil
Egipto
Kenia
Marruecos
Nigeria
República Democrática del Congo
Senegal
Sudáfrica
ASIA
Arabia Saudita
China
Corea del Sur
Filipinas
India
Irán
Irak
Israel
Japón
Pakistán
EUROPA
Alemania
España
Francia
Irlanda
Italia
Países Bajos
Polonia
Portugal
Reino Unido
Rusia
OCEANÍA
Australia
Nueva Zelanda

Cada grupo debía escoger un país y realizar dos trabajos:

El primero de ellos suponía seleccionar uno de los tres sectores económicos (primario, secundario, terciario) del país elegido y analizar su evolución en los dos últimos siglos.

El segundo de ellos suponía elegir un ejemplo representativo de un actor económico de ese sector para analizar su trayectoria y comprobar su similitud o diferencia con la evolución económica de ese país durante el periodo estudiado.

El docente facilitó una lista bibliográfica, a la que se añadió una clase dedicada a la búsqueda de información a través de la web de la Biblioteca de la Universidad y

otras herramientas como el buscador Google Académico, Academia.edu o Dialnet. Entre las obras facilitadas podemos señalar las de Bulmer-Thomas (2012); Cameron y Neal (2005); Comín (2011); Di Vittorio (2003); González-Enciso y Matés-Barco (2013); y Zamagni (2016).

Historia Económica de la Empresa

Historia Económica de la Empresa es una asignatura optativa, de 6 créditos, que se imparte en el último curso del Grado en Administración y Dirección de Empresa. Desde hace algunos cursos la impartición de la materia se realiza desde un planteamiento práctico que se ha reforzado en estos tiempos. No obstante, la situación pandémica ha supuesto algunos cambios en relación con el sistema que se venía siguiendo (Lafuente del Cano, 2020).

Al igual que en el caso de Historia Económica Mundial, los estudiantes de la asignatura optativa fueron divididos en grupos, que se mantuvieron como elemento organizativo básico durante todo el cuatrimestre. Dado el menor número de alumnos en este caso, se permitieron también las parejas junto con los grupos de 4 personas.

La primera parte de la asignatura se orientó a los estudios de casos, mediante el análisis de trayectorias empresariales de empresarios españoles. Con la idea de profundizar en la idea del desarrollo económico a largo plazo, estos se dividieron por regiones. De esta forma el análisis de las trayectorias de un grupo de empresarios permite conocer mejor la diversidad económica del país, así como la coyuntura que ha permitido un mayor desarrollo industrial y empresarial de unas zonas en relación con otras. Una cuestión que toca de lleno uno de los grandes debates económicos de la actualidad del país y que, como es bien conocido, tiene numerosas ramificaciones sociales y políticas.

A lo largo del curso se realizaron 7 prácticas en torno al siguiente programa:

Tabla 2. Programación de prácticas en Historia Económica de la Empresa

Ejercicio	Temática
Práctica 1	Los empresarios españoles en el siglo XX: una visión general
Práctica 2	Empresarios madrileños
Práctica 3	Empresarios catalanes y valencianos
Práctica 4	Empresarios andaluces
Práctica 5	Empresarios vascos
Práctica 6	Empresarios castellanos
Práctica 7	Comparativa internacional

La dinámica de la asignatura fue similar a la realizada en cursos anteriores, con la particularidad de que, siguiendo el sistema bimodal, algunos alumnos seguían la clase a distancia.

En primer lugar, el docente facilita, con antelación suficiente, el material para las prácticas colgándolo en el campus virtual. Con el reciente impulso de las investigaciones sobre empresas y empresarios en la Historia Económica una serie de libros ha venido proporcionando un material muy útil sobre emprendedores españoles del siglo XX. El trabajo pionero fue el coordinado por Torres (2000), una aproximación biográfica a un centenar de ejemplos. Desde entonces una serie de obras colectivas estudian otras trayectorias empresariales de diversas regiones del país: Vidal (2005) coordinó la obra sobre los empresarios valencianos; Cabana (2006), sobre los catalanes. En Parejo (2011) se analizaron los casos andaluces. Finalmente, Torres (2017), presentó a los madrileños.

Junto con el material que se sube al campus virtual de la asignatura el docente ofrece también un esquema interpretativo para las prácticas. En él se subraya, entre otros aspectos, el contexto económico de las regiones, sus sectores más representativos, así como otras cuestiones biográficas de los empresarios que resultan de interés para el análisis: origen social, formación, su papel en la fundación de la empresa, las estrategias de crecimiento o la situación actual de la empresa.

Al inicio de cada sesión el profesor proporciona una visión general sobre la región y su evolución económica a lo largo del tiempo. A continuación, se dejan unos minutos para que cada grupo ultime su texto. Finalmente tiene lugar un seminario en el que todos los alumnos participan y se ponen en común las ideas que han surgido.

El otro 50% corresponde al trabajo sobre una empresa internacional. Se mantienen las mismas parejas/grupos de 4 personas que se han creado al inicio del curso. Dado que el análisis de las prácticas se enfoca hacia el caso español, el docente ofrece en esta ocasión una lista con numerosas empresas internacionales, lo que permite una visión comparada de la evolución económica de España con la de otros países de su entorno.

A lo largo del curso se desarrollan diversas sesiones de tutoría del trabajo. En ellas se subraya la importancia de la búsqueda de material bibliográfico, así como la forma de referenciar. Para ello se usan las normas de estilo del Trabajo Fin de Grado. En las últimas clases del curso, todos los grupos y cada miembro del grupo deben participar en la exposición de su trabajo. En esta ocasión unos realizaron la exposición desde el aula y otros a distancia. La exposición resulta también una experiencia de utilidad para aquellos alumnos que en poco tiempo puedan estar defendiendo su TFG.

Virtualidad

Como se ha mencionado en la introducción, dado que las dos asignaturas se imparten en el primer cuatrimestre, no se vieron afectadas por la suspensión de las clases presenciales durante el curso 19/20.

En el siguiente curso, el que dio inicio al sistema bimodal, la Universidad de Valladolid solicitó realizar una adenda a la guía docente de cada asignatura en la que se expusiese el plan en caso de que se volviese a un confinamiento por la situación sanitaria. Afortunadamente esa situación no ocurrió, por lo que las ideas que se exponen a continuación no han llegado a ponerse en práctica, pero puede resultar de interés recogerlas en este apartado.

En el caso de Historia Económica Mundial se aumentaba de forma notable el trabajo a distancia de los alumnos, así como las sesiones prácticas. Para ello, el docente tenía previsto subir material complementario de estudio y lectura en el campus virtual de la asignatura. Con ello el número de trabajos se ampliaba con dos adicionales. Las clases teóricas, por su parte, se mantenían, pero veían reducida su carga. De esta manera la nueva orientación se veía también reflejada en la evaluación de la asignatura: las pruebas y trabajos tenían un peso del 70% en la nota final; el examen online, un 30%.

En el caso de Historia Económica de la Empresa, su carácter eminentemente práctico hizo que el programa de la asignatura no se modificase en gran medida, aunque se habían programado algunas prácticas adicionales, con ciertos cambios en la forma de desarrollar las sesiones online. En cualquier caso, el criterio de evaluación se mantenía: Las prácticas sobre empresarios españoles equivalían al 50% de la nota final de la asignatura y el trabajo sobre una empresa internacional, al otro 50%.

RESULTADOS

En términos generales podemos señalar un éxito relativo en los objetivos que se habían marcado para ambas materias. Si bien es cierto que la propia evolución del sistema bimodal supuso una dificultad añadida, la participación de los alumnos, tanto en las clases a distancia como en las presenciales fue notable. No obstante, las nuevas circunstancias y el paso de tiempo permitirán comprender mejor los aspectos indudablemente positivos y reforzar aquellos otros que lo requieran.

A la hora de evaluar los conocimientos adquiridos se ha utilizado el siguiente guión.

En el caso de Historia Económica Mundial:

El contenido teórico se evaluó en un examen final que se pudo realizar de forma presencial, con los alumnos divididos en dos aulas para respetar las medidas de seguridad exigidas por el protocolo. En cuanto al contenido de la prueba en ella estuvieron presentes preguntas de los tres bloques temáticos, junto con un apartado práctico, que se evalúa de forma habitual —y también en ese curso— con un gráfico. Su valor fue del 50% de la nota final.

El contenido práctico se valoró con el otro 50% y se evaluó con los dos trabajos de cada grupo.

Estos se entregaron a través del campus virtual mediante la herramienta anti-plagio proporcionada por la Universidad de Valladolid. En las últimas semanas de clase cada grupo debía exponer ambos trabajos y cada miembro del grupo debía participar en la exposición. Cada uno de los trabajos fue valorado en un 25%, con un 20% correspondiente al material entregado y un 5% a la exposición.

En el caso de Historia Económica de la Empresa:

Cada grupo entregó sus prácticas a través de la herramienta anti-plagio creada en el campus virtual de la asignatura. Las prácticas suponían el 50% de la nota de la asignatura.

El trabajo de la asignatura, valorado en otro 50%, se entregó asimismo a través de la misma herramienta. El contenido material se valoró en un 35%, mientras que a la exposición le correspondió el 15% restante.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La pandemia ha forzado a las Universidades a una convivencia con la virtualidad que, al menos en el sector público, hubiera parecido impensable apenas unos meses antes. Si bien es cierto que las potencialidades de este sistema merecen ser dignas de estudio y, posiblemente, tengan un largo recorrido en el futuro, la experiencia en cierta medida traumática de estos años ha reforzado el valor de la presencialidad, del trato personal entre docentes y estudiantes.

Ante la necesidad de adaptar las materias al sistema bimodal aprobado por la Universidad de Valladolid, en los casos analizados en este capítulo y correspondientes a dos asignaturas del área de Historia Económica, se propuso el aumento de la participación del alumnado, en torno a los grupos y al estudio de caso con un doble objetivo: por un lado, tratar de romper la brecha presencial/a distancia en el curso. Una brecha que, aparentemente, se fue agrandando desde el momento en que se permitió cierta flexibilidad en los dos subgrupos de cada curso posibilitando (previo diálogo y organización de los alumnos) que pudiesen asistir a clase siempre que lo desearan si no se superaba la “capacidad covid” del aula. De esta manera, y de forma generalizada en todo el Grado, se apreció una división entre un grupo de alumnos que asistía de forma sistemática a clase, otro de forma continua a distancia y un tercero que seguía las pautas del sistema bimodal (cada semana rotaban). La idea de organizar grupos en los que estuviesen presentes alumnos de ambos subgrupos perseguía el objetivo de no agrandar diferencias, pero lo cierto es que el objetivo solo se consiguió de forma parcial. El balance de las calificaciones que obtuvieron los alumnos permite inferir que aquellos que acudieron de forma continua a las clases presenciales obtuvieron mejores calificaciones que aquellos que solo seguían las clases online. Entre aquellos alumnos que mantuvieron la rotación a lo largo del curso los resultados fueron más homogéneos.

En cambio, en el segundo objetivo el éxito pareció mayor. En ambas asignaturas, mediante el sistema de prácticas y los estudios de casos, se trató de inculcar a los alumnos la importancia del análisis de largo plazo en la Historia Económica, así como la importancia de los ejemplos particulares para tratar de conocer mejor su representatividad en las economías de los países. El grado de participación en las aulas y la calidad de los trabajos y prácticas presentados, permite ser optimistas en cuanto a sus posibilidades en el futuro. En un contexto en que muchos de los estudiantes tienen a su alcance multitud de datos, noticias y opiniones, la importancia de saber elegir lo valioso y poder contextualizarlo resulta decisivo para lograr un conocimiento más sólido de las materias. En este sentido la Historia ofrece herramientas para poder afrontar situaciones que ya han ocurrido en el pasado y ello puede suponer un aliciente considerable para aumentar la implicación del alumnado en las clases y posibilitar una mejora de sus conocimientos y de sus resultados académicos.

REFERENCIAS

- Bulmer-Thomas, V. (2012). *La Historia Económica de América Latina desde la independencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabana, F. (2006). *Cien empresarios catalanes*. Madrid: LID.
- Camacho-Monge, D. (2018). Historia del siglo XX: Estudios de casos. *Revista de Ciencias Sociales*, 159, 9-11.
- Cameron, R. y Neal, L. (2005). *Historia Económica Mundial. Desde el Paleolítico hasta el presente*. Madrid: Alianza.
- CEPAL. (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. En VV.AA., *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia* (pp. 39-74). Madrid: Fundación Carolina.
- Comín, F. (2011). *Historia económica mundial. De los orígenes a la actualidad*. Madrid: Alianza.
- Cruz-Barrionuevo, B. (2020). Desafíos y oportunidades de la educación en línea en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 5, 394-404.
- Di Vittorio, A. (2003). *Historia económica de Europa, siglos XV-XX*. Barcelona: Crítica.
- Díaz-de Salas, A., Mendoza-Martínez, V., y Porras-Morales, M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 75, 1-25.
- Domínguez-Rodríguez, J.M. (2015). Estudios de caso para la enseñanza universitaria. *Eufonía*, 64, 73-81.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, 33-62.
- González-Enciso, A. y Matés-Barco, J.M. (2013). *Historia económica de España*. Barcelona: Ariel.
- Hernández-Andreu, J. (2021). *¿Qué hemos aprendido de las crisis económicas? Una perspectiva histórica*. Madrid: Delta.
- Iglesias, C. (2021). Historia de las pandemias. *Letras Libres*, 237, 22-33.

Jubany i Vila, J. (2021). La educación digital en tiempos de pandemia. *Aula de Secundaria*, 38, 33-38.

Keeley, B. y Love, P. (2012). *De la crisis a la recuperación. Causas, desarrollo y consecuencias de la Gran Recesión*. París: OECD Publishing.

Kreibohm, P. (2020). Tres pandemias en la Historia. *Relaciones Internacionales*, 58, 289-294.

Lafuente del Cano, J. (2020). Entre lo público y lo privado. Los empresarios en la Historia Económica. En VV.AA., *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 961-970). Madrid: Dykinson.

Parejo, A. (2011). *Cien empresarios andaluces*. Madrid: LID.

Pérez-Moreda, V. (2020). Hacia un marco analítico de las consecuencias demográficas y económicas de las epidemias. *Investigaciones de Historia Económica*, 16, 3-9.

Ruiz-Domínguez, J.A. (2020). Pandemias y epidemias a lo largo de la historia. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, 27-28, 207-226.

Torres, E. (2000). *Los 100 empresarios españoles del siglo XX*. Madrid: LID.

Torres, E. (2017). *Cien empresarios madrileños*. Madrid: LID.

Trujillo-Saéz, J. (2020). Educación en la era digital (y en tiempos de pandemia). *Aula de Secundaria*, 38, 8-13.

Vidal, J. (2005). *Cien empresarios valencianos*. Madrid: LID.

Zamagni, V. (2016). *Una historia económica. De la Edad Media a la crisis del euro*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 75

IMPULSO Y FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA DE LA MEDIACIÓN

SALVADOR MANZANERA-ROMÁN
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

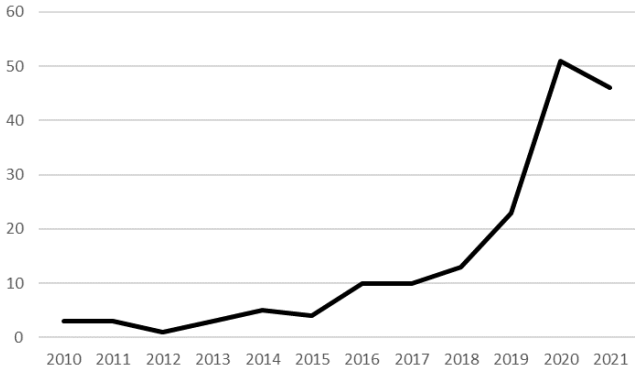
El proceso de digitalización que están experimentando las actuales sociedades de la información (Bell, 1973; Masuda, 1981) o informacional (Castells, 1996) no se limita únicamente a una mera aplicación de innovaciones tecnológicas. De hecho, debido a su elevada capacidad de penetración en el conjunto de la sociedad, está dando forma a un nuevo modelo social con nuevas formas de organización, estructuración, comunicación y sociabilidad (Perriam y Carteer, 2021). Este cambio tiene su reflejo en todos los ámbitos sociales, siendo el educativo uno de ellos. En este escenario, los docentes deben ser conscientes de la necesidad de capacitarse en las competencias digitales además de fomentar su aplicación (Prendes, Gutiérrez, y Martínez, 2018) y desarrollo entre el alumnado (Gisbert y Esteve, 2011). Esta tarea debe desarrollarse en todos los niveles educativos, algo que ha sido ideado por la propia Comisión Europea al confeccionar el Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía “DigComp 2.1.” y el Marco Común de Referencia de la Competencia Digital Docente “DigCompEdu”. También debe desarrollarse en todas las disciplinas y la formación en mediación comunitaria, que se imparte en los Grados de Trabajo Social.

La preocupación por el impulso, fomento y desarrollo de las competencias digitales entre el alumnado, fundamentalmente, aunque también entre el profesorado ha ido en aumento en los últimos años, habiendo suscitado la aparición de una línea de investigación muy productiva (Castellanos, Sánchez, y Calderero, 2017; Domingo-Coscolla, Bosco, Carrasco-Segovia, y Sánchez-Valero, 2020; Durán-Cuartero, Gutiérrez-Portlán, y Prendes-Espinosa, 2016; Esteve y Gisbert, 2013; García-Peñalvo y Corell, 2020; Gisbert y Esteve, 2011; Patterson, 2018; Prendes et al., 2018). La Figura 1 muestra esta evolución creciente del interés por las competencias digitales en el nivel educativo universitario.

La investigación teórica llevada a cabo con este trabajo ha tenido un doble objetivo. En primer lugar, conocer las medidas de impulso y fomento de las competencias digitales en el sistema educativo español, observando la posible relación entre las competencias digitales y las propias del mediador comunitario. Y, en segundo lugar, determinar cuáles son las principales estrategias pedagógicas para

la implementación de las competencias digitales en disciplinas de nivel universitario como la mediación comunitaria.

Figura 1. Evolución del número de publicaciones escritas en relación con las competencias digitales en el área de las ciencias sociales y nivel de estudios universitario (2010-2021)



Las hipótesis de la investigación realizada se concretan en las siguientes: la formación en mediación comunitaria no cuenta con una estrategia clara de adaptación a las competencias digitales del Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía “DigComp 2.1.” publicado por la Comisión Europea. Y, por otro lado, las estrategias pedagógicas en las que el protagonismo se encuentre en el alumnado favorecen el aprendizaje de las competencias digitales.

Inicialmente, se aborda el método seguido para la realización de la investigación teórica. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos del análisis realizado sobre las medidas de impulso y fomento de las competencias digitales en la educación universitaria, así como sobre las principales estrategias pedagógicas que favorecen su aprendizaje por parte del alumnado. Finalmente, se exponen las principales conclusiones.

METODOLOGÍA

La metodología seguida para llevar a cabo la investigación teórica ha sido de carácter cualitativo, habiendo utilizado la técnica de análisis documental. Esta técnica se puede entender como la serie de operaciones dirigidas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta (Clausó-García, 1993, p. 11). A través de esta técnica que facilita un proceso analítico-sintético se pueden realizar análisis de documentos relativos a normativa a aplicar en diferentes ámbitos o esferas.

En el caso de la investigación teórica, el análisis documental se ha aplicado a la normativa o documentación en el ámbito educativo desarrollada por la Unión Europea y España, por un lado, para el impulso y fomento de las competencias digitales y, por otro lado, para la definición de las competencias de la figura del mediador comunitario como profesional.

Por otro lado, también se ha realizado una revisión bibliográfica, habiendo utilizado la base de datos de Scopus para obtener las principales publicaciones científicas relativas a las competencias digitales en el ámbito de la educación superior o universitaria y en el área de las ciencias sociales. Para ello, se han utilizado las palabras clave “digital competences”, “higher education” y se ha limitado al área de las ciencias sociales. En la Tabla 1 se incluyen las variables y criterios de inclusión y exclusión empleados en la recopilación de las principales publicaciones.

Tabla 1. Variables y criterios de inclusión y exclusión para la recopilación de las publicaciones en Scopus con 25 o más citas acerca de las competencias digitales en el ámbito de la educación superior o universitaria y en el área de las ciencias sociales

Variable	Criterios de inclusión / exclusión
Año de publicación	Se han contemplado los documentos publicados en el periodo 2010-2020
Tipología de documentos	Se han contemplado todos los documentos posibles
Autores/as	Se han incluido todos los/as autores/as posibles
País	Se han incluido todos los países posibles
Área de publicación	Se ha limitado al área de ciencias sociales
Palabras clave	“digital competences” AND “higher education”
Idioma de publicación	Se han incluido todos los idiomas posibles
Referencias más citadas	Se debe tener 25 o más citas

Como se puede comprobar, se han incluido las publicaciones hechas en el periodo 2010-2020 que disponen de 25 o más citas relativas al tema de las competencias digitales en el ámbito de la educación superior o universitaria y en el área de las ciencias sociales.

RESULTADOS

La sociedad digital surgió con la aparición de una serie de tecnologías que tienen unas características concretas como es un alto poder de interconexión y una elevada capacidad de almacenamiento de información (Bianchi, 2018).

Una característica significativa de este tipo de sociedad es la velocidad del cambio social que provocan las nuevas tecnologías y su aplicación en las diferentes esferas o ámbitos sociales. Finalmente, otro rasgo definitorio de las nuevas tecnologías de la información reside en la vasta capacidad de penetración en todas y cada una de las esferas sociales, lo que ha terminado provocando una transformación notable de las

estructuras y formas sociales (Cámara, Laspra, y López, 2017; Tezanos y López, 1997; Torres, 2017).

La pandemia de la Covid-19 no ha hecho más que provocar una aceleración e intensificación de los procesos de digitalización que se venían observando en décadas anteriores en todas las esferas sociales y, entre ellas, la educativa. El cambio más visible en este ámbito se dio cuando la mayoría de los centros educativos tuvieron que adoptar estrategias docentes virtuales durante el confinamiento y los diferentes periodos de estado de alarma. Según el estudio del CIS (2021) sobre Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19, la educación presencial es fundamental para el desarrollo educativo del alumnado; será necesaria la incorporación de manera progresiva de actividades educativas de carácter virtual; y serán precisas mejoras en el uso de técnicas pedagógicas de educación online por parte del profesorado.

Medidas de impulso y fomento de las competencias digitales

En esta línea de mejora de la actividad docente online se inscribe una serie de estrategias desarrolladas por la Unión Europea fundamentalmente, y recogidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. El campo de trabajo de todas ellas es el propio de las competencias digitales asociadas tanto al cuerpo de profesionales docentes como al alumnado, y que, según la LOMCE y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, son aquellas que implican el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de favorecer una mayor y mejor asimilación de conocimientos.

En primer lugar, el Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía “DigComp 2.1.” publicado por la Comisión Europea avanzó en el desarrollo de los diferentes ámbitos de las competencias digitales como son: 1. Información y alfabetización informacional, que considera la necesidad de adquirir conocimientos sobre navegación, búsqueda y filtrado de información y datos, de evaluarlos, así como de almacenarlos, administrarlos y organizarlos; 2. Comunicación y colaboración, con el fin de potenciar interacciones mediante tecnologías digitales, compartir información y contenidos digitales y fomentar la participación ciudadana a través de servicios digitales públicos y privados; 3. Creación de contenidos digitales, es decir, generar y editar información y datos digitales con el propósito de integrar y reelaborar contenidos digitales mejorando lo existente; 4. Seguridad, que se entiende como la adquisición de conocimientos para la protección de dispositivos digitales, así como de datos personales e identidad digital; y 5. Resolución de problemas, que permite la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas para solventar problemas técnicos en entornos digitales.

En segundo lugar, también es importante resaltar el papel significativo del llamado Marco Común de Referencia de la Competencia Digital Docente “DigCompEdu”, publicado por la Unión Europea, que puede ser utilizado como una guía en la implementación y desarrollo de modelos de competencia digital por parte del cuerpo de profesionales docentes para mejorar e innovar en educación. Como aseguran Prendes et al. (2018), es clave el desarrollo de la llamada competencia digital docente para que el profesorado sea el canal perfecto para la asunción de las competencias digitales por parte del alumnado. Para ello, el DigCompEdu propone poner en juego tanto las competencias profesionales de los/as educadores/as o las incluidas en el Compromiso profesional, como las competencias pedagógicas de los/as educadores/as o las referidas a los Contenidos digitales, la Enseñanza y aprendizaje, la Evaluación y retroalimentación y el Empoderamiento del alumnado. Y todo ello, para el desarrollo de las competencias digitales del alumnado detalladas anteriormente al considerar el Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía.

Por último, es destacable el llamado Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) que tiene como objetivo fundamental la adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación de los diferentes Estados miembros de la Unión Europea, para lo que propone en primer lugar, el fomento del desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento y, en segundo lugar, la mejora de las competencias y capacidades digitales para la transformación digital de los sistemas educativos europeos, incluyéndose diferentes acciones de interés.

En este escenario de digitalización creciente se hace más patente que nunca la necesidad de impulsar y fomentar la enseñanza de las competencias digitales (Domingo-Coscollola et al., 2020; Shopova, 2014). Es el caso, por tanto, de la aplicación de las competencias digitales en la enseñanza en el nivel educativo universitario de la mediación, entendida como una “forma específica de intervención de un profesional, el mediador, que no trata ningún otro problema de los sistemas con los que actúa, distinto de aquel conflicto que presentan las partes y cuya intervención centra exclusivamente la atención del profesional” (García-Longoria, 2006, p. 5).

La competencia general asociada a la figura del mediador comunitario que configura su certificado de profesionalidad, según el Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo, es la relativa a la gestión de alternativas para la resolución de conflictos entre personas en el ámbito comunitario, aplicando estrategias y procedimientos de mediación, facilitando y generando actuaciones que faciliten la prevención de éstos. Por su parte, las unidades competenciales del mediador comunitario según el citado Real Decreto son las siguientes: 1. Identificar y concretar las características y necesidades del contexto social de la intervención; 2. Prevenir conflictos entre distintas personas, actores y colectivos sociales; 3. Organizar e implementar el proceso de gestión de conflictos; 4. Realizar la valoración, el seguimiento y la difusión

de la mediación como una vía de gestión de conflictos; y 5. Incorporar la perspectiva de género en los proyectos de intervención social.

La adopción de esta competencia general y sus unidades competenciales requiere, preferentemente, del manejo de las competencias digitales anteriormente consideradas, aunque puede que no todas ellas tengan igual incidencia. Así, parece que las competencias referidas a la seguridad y protección de dispositivos, datos personales e identidad general junto con aquellas vinculadas a la resolución de problemas técnicos son las que pueden tener un efecto más reducido.

Principales estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de las competencias digitales

El análisis de las publicaciones en Scopus con 25 o más citas acerca de las competencias digitales en el ámbito de la educación superior o universitaria y en el área de las ciencias sociales demuestra la existencia de dos tipos de estudios en cuanto a la metodología empleada (ver Tabla 2). Así, se tienen los trabajos que emplean una revisión bibliográfica sistemática, suponiendo el 25% de los considerados y, por otro lado, aquellos que emplean técnicas de carácter cuantitativo para conocer diferentes aspectos de las competencias digitales en el ámbito universitario.

Tabla 2. Publicaciones en Scopus con 25 o más citas acerca de las competencias digitales en el ámbito de la educación superior o universitaria y en el área de las ciencias sociales

Título	Autor/a/ o Autores/as	Año	Revista	Citas	Metodología	Resultados / Propuestas
Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media	Bond, Marín, Dolch, Bedenlier, y Zawacki-Richter	2018	International Journal of Educational Technology in Higher Education	80	Cuantitativa. Uso de cuestionario.	El alumnado está abierto al uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje, aunque depende del proceso de implementación de las mismas por parte del profesorado y de las políticas de apoyo de la propia universidad. Necesidad de implementar competencias colaborativas y de comunicación.
Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use	Spante, Hashemi, Lundin, y Algers	2018	Cogent Education	80	Revisión bibliográfica.	Las definiciones del concepto de competencias digitales varían dependiendo de si son hechas desde las esferas política o educativa-investigadora. Necesidad de realizar investigaciones con una perspectiva crítica acerca del concepto de competencia digital.

Tabla 2. Publicaciones en Scopus con 25 o más citas acerca de las competencias digitales en el ámbito de la educación superior o universitaria y en el área de las ciencias sociales (continuación)

Título	Autor/a/ o Autores/as	Año	Revista	Citas	Metodología	Resultados / Propuestas
Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online	Tømte, Enochsson, Buskvist, y Kårstein	2015	Computers and Education	57	Cuantitativa. Uso de cuestionario. Cualitativa. Observación participante y estudio de caso.	El uso de nuevas tecnologías o el Marco TPACK (Technological-Pedagogical-Content-Knowledge) Diseñar y poner en práctica experimentos puede impulsar el aprendizaje de competencias digitales. El uso de la estrategia Flipped Classroom es adecuado para el desarrollo de competencias digitales.
Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de metaanálisis en la Web of Science	Rodríguez-García, Sánchez, y Ruiz-Palmero	2019	Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación	49	Revisión bibliográfica.	Generación de una potente línea de investigación sobre competencias digitales, especialmente, en España.
Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios	Sánchez, Romero, y Hernández	2017	Revista Electrónica de Investigación Educativa	44	Cuantitativa. Uso de cuestionario.	El alumnado desconoce el manejo de herramientas relacionadas con la Web 2.0. para producir, difundir y consumir información y cultura. El alumnado no maneja tanto aplicaciones novedosas como blogs, wikis, marcadores sociales como procesadores de texto, presentaciones y hojas de cálculo. Necesidad de adaptación de los planes de estudio a las tendencias pedagógicas de la sociedad de la información y el conocimiento.
Digital literacy of students and its improvement at the university	Shopova	2014	Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science	39	Cuantitativa. Uso de cuestionario.	El conocimiento de competencias digitales por parte del alumnado conformado por "nativos digitales" es bajo. Necesidad de impulsar el aprendizaje de las competencias digitales que, en definitiva, mejoran los resultados de aprendizaje.
Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education	Amhag, Hellström, y Stigmar	2019	Journal of Digital Learning in Teacher Education	34	Cuantitativa. Uso de cuestionario.	Necesidad de que el profesorado sea formado en herramientas digitales, que no son usadas con un propósito pedagógico.

Tabla 2. Publicaciones en Scopus con 25 o más citas acerca de las competencias digitales en el ámbito de la educación superior o universitaria y en el área de las ciencias sociales (continuación)

Título	Autor/a/ o Autores/as	Año	Revista	Citas	Metodología	Resultados / Propuestas
Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación bibliométrica en scopus y web of science	Rodríguez-García, Trujillo-Torres, y Sánchez-Rodríguez	2019	Revista Complutense de Educación	33	Revisión bibliográfica.	Línea de investigación consolidada y ampliamente desarrollada en España en los últimos años.
Analysis of interpersonal competences in the use of ICT in the Spanish university context	Vázquez-Cano, Urrutia, Parra-González, y Meneses	2020	Sustainability (Switzerland)	28	Cuantitativa. Uso de cuestionario.	El alumnado tiene mayores competencias en comunicación por el uso de presentaciones interactivas y vídeo-imágenes. También tiene competencias en el trabajo colaborativo con documentos online a través de dispositivos móviles.
Delphi study for the design and validation of a questionnaire about digital competences in higher education	Mengual-Andrés, Roig-Vila, y Mira	2016	International Journal of Educational Technology in Higher Education	28	Cuantitativa. Uso de la técnica Delphi y cuestionario.	El uso de la herramienta de cuestionario resulta válido para tener más conocimiento sobre competencias digitales en la educación universitaria.
Collaborative construction of a project as a methodology for acquiring digital competences	Pérez-Mateo, Romero, y Romeu-Fontanillas	2014	Comunicar	27	Cuantitativa. Uso de cuestionario.	La técnica pedagógica de proyecto digital en equipo facilita la adquisición de las competencias digitales, destacando concretamente las vinculadas al trabajo en equipo en red y la actitud digital.
Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes	Domingo-Coscollola et al.	2020	Revista de Investigación Educativa	25	Cuantitativa. Uso de cuestionario. Cualitativa. Uso de grupos de discusión y revisión bibliográfica.	La dimensión principal de la competencia digital metodológica es la comunicación y la colaboración. Se debe impulsar las técnicas que facilitan aprender de los otros y con los otros usando metodologías activas.

Entre estos últimos estudios, cuatro de ellos tienen al alumnado como única unidad de análisis y llegan a conclusiones semejantes, pues muestran que el nivel de competencias digitales del alumnado conformado por los nativos digitales es básico y desconoce el manejo de herramientas avanzadas para producir, difundir y consumir información en el contexto de la sociedad digital; no obstante, son diestros en el manejo de software ofimático y de trabajo colaborativo con dispositivos como smartphones, principalmente.

Por otro lado, es importante destacar que el desarrollo de las competencias digitales entre el alumnado depende, en gran medida, de que el profesorado realice un esfuerzo por su implementación. También hay estudios que consideran tanto al profesorado como al alumnado, mientras que otros tres se centran más en el profesorado y en las técnicas con mejores resultados pedagógicos. Centrando el análisis en estos últimos, parece que las herramientas con mayor éxito pedagógico para la implementación de las competencias digitales en disciplinas de nivel universitario como la mediación comunitaria son, por un lado, el Flipped Classroom o Aula Invertida, que centra el aprendizaje en el alumnado, trasladando fuera del aula la exposición de contenidos y dejando en el aula el trabajo especializado que ha de hacer el profesorado (Herrera y Prendes, 2019). Y, por otro lado, el Project-based learning o Aprendizaje basado en proyectos, que organiza el aprendizaje en el diseño y desarrollo de un proyecto en el que el alumnado, como protagonista del proceso, ha de enfrentarse a situaciones reales tomadas de la realidad social teniendo que aportar soluciones después de trabajar colaborativamente (Alonso-Ferreiro, 2018). En definitiva, ha de diseñar y poner en práctica experimentos sociales trabajando en equipo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos del análisis, se puede considerar la existencia de un marco normativo tanto en el ámbito de la Unión Europea como de España que fomenta el aprendizaje de las competencias digitales por parte del alumnado y, sobre todo, por parte del profesorado como principal agente catalizador e impulsor de dicho aprendizaje. Este marco se concreta en la Unión Europea en diferentes conjuntos de medidas y un plan, así como normativa jurídica en el caso de España.

Sin embargo, no existen estrategias claras de adaptación de los diferentes marcos europeos de impulso de las competencias digitales en alumnado y profesorado a disciplinas universitarias, como el caso de la mediación comunitaria enmarcada en el Grado de Trabajo Social. Eso hace pensar en la necesidad de establecer un plan riguroso, sistematizado y flexible diseñado en el Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con las administraciones autonómicas y universidades.

Finalmente, se ha comprobado que las estrategias pedagógicas más favorecedoras de la adquisición de las competencias digitales por parte de alumnado y profesorado son aquellas que ponen al estudiantado como protagonistas del propio proceso formativo. Por tanto, se recomienda el impulso de estrategias pedagógicas como el Aula invertida o la Formación basada en proyectos, principalmente. En la línea de esta última estrategia pedagógica, se puede considerar el planteamiento de una propuesta docente en la disciplina de la mediación comunitaria en la que se implanten y desarrollen competencias digitales en el alumnado (DigCompMediation).

Su desarrollo se podría hacer con la realización de dos tareas fundamentales como son, en primer lugar, la realización de una investigación sobre mediación comunitaria en la que el alumnado deba confeccionar y exponer un vídeo corto de autoría propia sobre el que se abra un espacio de debate y, en segundo lugar, la confección de un glosario de términos y conceptos vinculados a la mediación comunitaria, realizando una infografía que desarrolle aquel de mayor interés para el alumnado.

REFERENCIAS

- Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. doi: 10.17398/1695-288X.17.1.9
- Amhag, L., Hellström, L., y Stigmar, M. (2019). Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220. doi: 10.1080/21532974.2019.1646169
- Bell, D. (1973). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza Universidad
- Bianchi, P. (2018). *La nueva revolución industrial*. Madrid, España: Alianza.
- Bond, M., Marín, V.I., Dolch, C., Bedenlier, S., y Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 484. doi: 10.1186/s41239-018-0130-1
- Cámara, M., Laspra, B., y López, J.A. (2017). Apropiación social de la ciencia en España. En J. Lobera. (Coord.), *Percepción social de la ciencia y la tecnología en España* (pp. 19-50). Madrid, España: Ministerio de Ciencia e Innovación, Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Castellanos, A., Sánchez, C., y Calderero, J.F. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 2-9. doi: 10.24320/redie.2017.19.1.1148
- Castells, M. (1996). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, España: Alianza.
- CIS. (2021). Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19. Estudio nº 3316. Centro de Investigaciones Sociales.
- Clausó-García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco-Segovia, S., y Sánchez-Valero, J.A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. doi: 10.6018/rie.340551
- Durán-Cuartero, M., Gutiérrez-Portlán, I., y Prendes-Espinosa, M.P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. doi: 10.17398/1695-288X.15.1.97
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3, 29-43.

García-Longoria, M.P. (2006). La mediación en el curriculum académico del Trabajo Social. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 1-20.

García-Peñalvo, F.J. y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencia en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.

Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.

Herrera, G. y Prendes, M.P. (2019). Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en Bachillerato. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 24-33. doi: 10.24310/innoeduca.2019.v5i1.3091

Masuda, Y. (1981). *The information society: As post-industrial society*. Tokyo, Japón: IIS.

Mengual-Andrés, S., Roig-Vila, R., y Mira, J.B. (2016). Delphi study for the design and validation of a questionnaire about digital competences in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 12. doi: 10.1186/s41239-016-0009-y

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Patterson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(2), 1-17. doi: 10.1007/s10639-017-9649-3

Pérez-Mateo, M., Romero, M., y Romeu-Fontanillas, T. (2014). Collaborative construction of a project as a methodology for acquiring digital competences. *Comunicar*, 21(42), 15-23. doi: 10.3916/C42-2014-01

Perriam, J. y Carter, S. (2021). *Understanding Digital Societies*. Londres, Reino Unido: The Open University.

Prendes, P., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 56(7), 1-22. doi: 10.6018/red/56/7

Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo, por el que se establecen cuatro certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad y se actualizan los certificados de profesionalidad establecidos como anexo I y II en el Real Decreto 1379/2008, de 1 de Agosto. Boletín Oficial del Estado, 149, de 23 de junio de 2011, 66297 a 66434. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/23/pdfs/BOE-A-2011-10875.pdf>

Rodríguez-García, A.M., Sánchez, F.R., y Ruiz-Palmero, J. (2019a). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. doi: 10.12795/pixelbit.2019.i54.04

Rodríguez-García, A.M., Trujillo-Torres, J.M., y Sánchez-Rodríguez, J. (2019b). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación

bibliométrica en scopus y web of science. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623-646. doi: 10.5209/RCED.58862

Sánchez, A.C., Romero, C.S., y Hernández, J.F.C. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. doi: 10.24320/redie.2017.19.1.1148

Shopova, T. (2014). Digital literacy of students and its improvement at the university. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32. doi: 10.7160/eriesj.2014.070201

Spante, M., Hashemi, S.S., Lundin, M., y Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1-21. doi: 10.1080/2331186X.2018.1519143

Tezanos, J.F. y López, A. (1997). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid, España: Sistema.

Tømte, C., Enochsson, A.B., Buskvist, U., y Kårstein, A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers and Education*, 84, 26-35. doi: 10.1016/j.compedu.2015.01.005

Torres, C. (2017). Sociedad de la información y nuevas tecnologías. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 162, 11-20.

Vázquez-Cano, E., Urrutia, M.L., Parra-González, M.E., y Meneses, E.L. (2020). Analysis of interpersonal competences in the use of ICT in the Spanish university context. *Sustainability*, 12(2), 476. doi: 10.3390/su12020476

CAPÍTULO 76

DERECHO Y GAMIFICACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EL JUEGO DE ROL EN MATERIA DE DERECHO PENAL

MARIANA NOELIA SOLARI MERLO
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se analiza en este trabajo surge como fruto de la rápida adaptación llevada a cabo en el contexto de la situación de confinamiento vivida en España durante el año 2020 como consecuencia de la evolución de pandemia derivada del COVID. Así, los docentes tuvimos que adaptar la impartición a las clases a una modalidad no presencial en un breve período de tiempo procurando que dicho cambio no supusiera una merma en la calidad de la enseñanza ni una complejidad añadida en la materia para el estudiantado. Este reto, difícil en sí, se incrementa en el caso de universidades que imparten su docencia con carácter presencial, como es el caso de la Universidad de Cádiz.

En nuestro caso, y de modo añadido, se debe añadir que en la adaptación de la asignatura de Derecho penal de la empresa se pretendía mantener una metodología de enseñanza se lleva implementado durante varios cursos y que ha demostrado ser altamente exitosa para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de diversas competencias, tal y como se expondrá a continuación. En este sentido, los docentes nos enfrentamos a un doble reto, no solo por tener que virtualizar la asignatura sino, también, por procurar adecuar la técnica del rol playing a un contexto completamente virtual, con las limitaciones que esto supone.

Con carácter previo al relato de esta experiencia, conviene contextualizar dicha técnica, que se inserta dentro de lo que se ha venido a denominar juego serio y, a su vez, en las metodologías de aprendizaje activo.

El aprendizaje activo y el juego serio

La metodología de aprendizaje activo, desarrollada en la década de los 1960 aunque sin una consolidación definitiva y extendida en nuestro contexto cultural, se inserta dentro de la teoría del aprendizaje del constructivismo y enfatiza la necesidad de construcción de su propio conocimiento por parte del alumnado (Piaget, 1983).

En este sentido, se produce un cambio de comportamiento en el rol asignado a profesor y estudiante tiene un impacto relevante en el proceso de aprendizaje (Bonwell y Eison, 1991; González, 2000; Oltra, García, Flor, y Boronat, 2012),

facilitando tanto la adquisición de nuevos conceptos como la consolidación de los mismos.

Es decir, se facilita que la información adquirida se traslade, en primer lugar, de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo para, con posterioridad, incorporarse en los esquemas de pensamiento más profundo (Wadsworth, 1996). En este sentido, consideramos que el diseño de la estrategia a emplear para alcanzar esta meta debe centrarse en dos factores clave. En primer lugar, procurar conectar los nuevos conocimientos con conocimientos ya adquiridos, fomentando la necesidad de emplear información previa a la nueva situación ya que, como señala Ausuble (1968), esta es la base del aprendizaje significativo. En segundo lugar, se debe fomentar la interacción social de los estudiantes, tanto con sus pares como con el profesorado (Johnson, Johnson, y Smith, 1992), dada la enriquecedora multiplicidad de visiones que se puede dar a un mismo fenómeno.

En este sentido, existen diversos recursos o estrategias habitualmente utilizadas para implementar metodologías activas en el aula. Así, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, la carpeta de aprendizaje, entre otros (Elena, 2010). Se ha optado, no obstante, por introducir un componente lúdico a través del juego de rol ya que, consideramos, este método aúna los objetivos metodológicos anteriormente descritos. Como señala Ruben (1999), se trata de “una metodología que supera las limitaciones de la enseñanza tradicional... el uso de las simulaciones como metodología educativa conlleva una mejora en el proceso de aprendizaje del propio estudiante, facilita la interactividad entre los estudiantes, el trabajo colaborativo y, en definitiva, un aprendizaje más activo” (García et al., 2011). Asimismo, junto a la consecución de objetivos competenciales específicos relacionados con el contenido de la asignatura, se fomenta una actitud positiva hacia la asignatura elevando la motivación del estudiante al afrontar nuevos retos (Contreras-Espinosa, 2016; Espaliú, 2017).

Así, a través del denominado juego serio se introduce una dinámica estimulante que “hacen más atractiva la interacción del alumno con el proceso de aprendizaje, con el objetivo de que éste consiga adquirir de forma adecuada determinados resultados” (Fernández, 2015). Como señalan Linder, Roos, y Victor (2001), el juego serio implica un desarrollo de las habilidades cognitivas, expresión emocional, una vinculación social, añadiendo cierta dosis de competitividad como elemento motivacional (De-Miguel-Molina, De-Miguel-Molina, Albors, y Segarra-Oña., 2015; Fernández, 2015; De-Miguel-Molina, Catalá-Pérez, Santamarina-Campos, y Carabal-Montagud, 2019). La opción por el juego de rol, a su vez, permite introducir al alumnado en un papel concreto en una simulación controlada (García et al., 2011) debiendo desenvolverse en el ejercicio del modo más eficiente posible siempre dentro de los límites de cada personaje. De este modo, se potencia en el alumno la creatividad, el pensamiento

crítico, las habilidades analíticas y el desarrollo de las estrategias más adecuadas para alcanzar la victoria (Espaliú, 2017; Gaete-Quezada, 2011; Krain y Lantis, 2006; Jiménez y Moncholi, 2009).

En el ámbito del derecho, existen numerosas experiencias que introducen el juego de rol y los juicios simulados en la enseñanza aproximando al alumnado al ejercicio de la práctica profesional (por todos, Espaliú, 2011). En el modelo aquí planteado, los roles a asumir por los estudiantes han sido los de abogado, juez y fiscal, centrándonos en el trabajo de búsqueda y desarrollo de los argumentos jurídicos más adecuados para defender la postura asumida, según se desarrollará a continuación.

Objetivos

Los objetivos principales de esta experiencia han sido dos:

- La implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- La aproximación del alumnado al ejercicio de la práctica jurídica.

Asimismo, el siguiente cuadro sintetiza los objetivos secundarios relacionados con los anteriores.

Tabla 1. Objetivos secundarios desarrollados

Implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje	Aproximación del alumnado al ejercicio de la práctica jurídica
Manejo de buscadores jurisprudenciales	Diseño de la estrategia más adecuada en base a los conocimientos jurídicos y al rol asignado
Majeno de fuentes bibliográficas científicas	Capacidad de síntesis
Detección de las propias carencias formativas	Capacidad argumentativa
Elaboración de los pertinentes documentos jurídicos según el rol asignado	Correcta expresión oral y soltura en el empleo de conceptos jurídicos

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Contexto de la propuesta

Cuando en noviembre de 2020 la situación de alerta sanitaria en Andalucía se agravó a consecuencia de la alta incidencia del COVID-19 (BOJA Extraordinario núm. 77, Decreto del Presidente 9/2020, de 8 de noviembre, por el que se establecen medidas en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía), la Universidad de Cádiz adoptó la decisión de pasar a la modalidad de docencia online (Resolución Rectoral UCA/R199REC/2020, de 9 de noviembre de 2020). Esto enfrentó a docentes y alumnos a un entorno novedoso al que rápidamente debieron adaptarse dado que el desarrollo del curso no se interrumpiría. En este sentido, la necesidad de adaptar no sólo la impartición de clases sino, de modo especial, los materiales de estudio proporcionados al estudiantado supuso un verdadero reto dada la falta de habitualidad con esta metodología docente. Así, el empleo de las TICs no supondría ya

un añadido, un elemento complementario a las clases tradicionales sino una necesidad.

Entendemos que el ámbito universitario resulta un entorno especialmente propicio para la implementación de metodologías docentes que implican un compromiso del alumnado con su propio aprendizaje. El grado de madurez adquirido, especialmente en los últimos cursos de Grados del EEES, así como el vertiginoso salto al que pronto se enfrentarán al acceder al mercado laboral, exige a los docentes una especial labor preparatoria, centrada en el desarrollo de las herramientas personales, resolutivas, que luego les serán necesarias en su vida profesional. Como señala Zumaquero (2018), “no es lo mismo que el propósito del profesor sea simplemente transmitir conocimientos al alumno, convirtiéndose en un mero reproductor de conceptos, que enseñarle a aplicar tales conocimientos o promover la participación, el debate y el intercambio entre ellos”.

La presente propuesta fue pensada para la asignatura de Derecho penal de la empresa de primer cuatrimestre de cuarto curso del Grado en Derecho de la Universidad de Cádiz. En este último curso, el alumnado debe optar el itinerario de Derecho público o por el de Derecho Privado y Derecho de la Empresa, cursando diferentes asignaturas en cada caso. Derecho penal de la empresa es una de las asignaturas optativas que se ofertan en el segundo de los itinerarios mencionados, debiendo el estudiante superar dos asignaturas entre las cinco ofertadas (12 cts. EEES de 30 cts. EEES ofertados).

El número de alumnos matriculados suele ser reducido. En el curso 2020/2021 se matricularon 15 alumnos, participando todos ellos en la propuesta metodológica, mientras que el curso 2019/2020 fueron 14 alumnos que, de igual modo, participaron en el sistema que a continuación se describirá.

En el presente curso, las clases comenzaron a impartirse con normalidad en el mes de octubre de 2020. La situación de pandemia, como se ha comentado, hizo alterar el desarrollo de la docencia debido a la modificación en el nivel de alerta sanitaria por parte de la Junta de Andalucía en el mes de noviembre de 2020 y a la Resolución Rectoral (UCA/R199REC/2020) por la que se suspendía la impartición de clases presenciales en Grados sustituyéndolas por clases online en el horario habitual a través de la plataforma Google meet inserta en el campus virtual de la asignatura.

En la previsión del curso, no obstante, se tuvo en cuenta esta posible eventualidad introduciéndose diversos recursos TICs como complemento de la docencia. En este sentido, el desarrollo de las clases y, en concreto, de la metodología propuesta no se vio imposibilitado por la situación.

Ejecución de la propuesta

La asignatura tiene dos partes, una primera –más breve- con 4 temas de la parte general del Derecho penal económico, donde se explican los fundamentos para aplicar los delitos, y la segunda parte que es la parte especial, donde vemos los delitos concretos agrupados en temas: ej., delitos contra el medio ambiente, relativos a sociedades, contra la hacienda pública, etc.

La explicación de la primera parte del temario, con una duración aproximada de un mes, tiene una estructura más tradicional, aunque haciendo especial hincapié en fomentar la autonomía del alumnado y prepararlo para la metodología que se implementará en la siguiente parte. Así, se trabaja especialmente en el manejo de las herramientas necesarias para resolver los casos a través de la explicación de cuestiones metodológicas, búsqueda de jurisprudencia, artículos de investigación, fuentes disponibles, normas de presentación del trabajo, etc. En este caso, prima el trabajo individual dado que es preciso asegurarse que todo el alumnado adquiere las herramientas necesarias para desarrollar la segunda parte relativa al aprendizaje activo y donde se desarrollará el role playing. Cabe destacar que, en previsión de un posible confinamiento, se trabajó especialmente con los recursos digitales disponibles, especialmente aquellos a los que se tiene acceso a través de la “biblioteca en casa” de la UCA a efectos de que el alumno adquiriera las destrezas necesarias para manejarlos de modo autónomo. Pese a tratarse de alumnos de cuarto curso, muchos de ellos desconocían su existencia y/o su modo de empleo.

A partir del mes de noviembre se comienza a implementar la presente metodología. Así, en primer lugar, se pone a disposición del alumnado el contenido teórico básico de cada tema que le servirá como punto de partida para la resolución de los supuestos. Cercano a la técnica de flipped classroom, el estudio del material se realiza fuera de clase dejando los primeros minutos de cada sesión para la resolución de dudas por parte del profesorado o la explicación de conceptos que pudieran resultar más complejos. En este mes, cabe recordar, la docencia pasó a modalidad online y, si bien los materiales estaban adaptados, hubo que dedicar un mayor tiempo de clase a la resolución de dudas. Con este cambio, los alumnos adquirieron cierta inseguridad en el estudio de los temas por lo que solicitaron al profesorado la inclusión, al comienzo de cada clase, de una breve explicación del tema. Atendiendo a las peculiaridades de la situación y primando la autoconfianza del alumnado en la adquisición de conocimiento, se incluyó en cada sesión –impartidas por la plataforma Google meet- una presentación con la explicación solicitada, poniendo también a disposición del estudiantado material adicional que, a modo de cuadro sinóptico, viene a sintetizar los contenidos más relevantes de cada tema.

Finalizada esta parte, se presenta el caso propuesto de la sesión. Se trata de un supuesto jurídico relativo a una situación real concreta relacionada con el tema que

corresponde a la sesión. Todo el alumnado accede al supuesto por primera vez en clase y plantea las dudas que pudiera tener respecto a la comprensión del propio caso.

Resuelto esto, se designa los roles con los que los alumnos trabajarán en el caso: abogado, fiscal o juez. La designación de roles es aleatoria para cuya generación se utiliza una web (random.com) que permite generar listas al azar. Conocido su rol, cada alumno deberá analizar el caso, ahora a la luz de la postura asignada buscando los argumentos jurídicos que le sean más favorables. En este punto, las clases se vuelven más dinámicas dado que cada estudiante se puede juntar con sus “colegas” de profesión para debatir el caso y planear, si se estima oportuno, una estrategia común. Cabe mencionar que los alumnos no están obligados a compartir la misma postura que sus colegas dado que no se trata de un trabajo en equipo. Aun así, esto suele ser lo habitual.

En este punto, el rol del profesor es asesorar y guiar a los diferentes grupos aproximándose a su punto de reunión –cada grupo se distancia físicamente en el aula de los otros roles. Asimismo, se les cuestiona sobre la estrategia a emplear a la vez que, de modo indirecto, se puede ir comprobando el grado de familiarización de cada estudiante con el tema, dado su reducido número. Durante el tiempo restante de clase, los alumnos trabajan en sus grupos buscando información complementaria para resolver la cuestión planteada, fundamentalmente relativa a artículos científicos y, de modo especial, jurisprudencia aplicable.

Esta fase del método suponía un reto en la docencia virtual dadas las limitaciones que ofrece en este sentido. Entendemos que se trata de una parte del método dado que supone un aprendizaje colaborativo, donde los alumnos aprenden unos de otros, por lo que no se ha querido suprimir del juego. Entre los recursos disponibles, se optó por crear tres salas de chat donde únicamente se autorizará el acceso a quienes compartieran el mismo rol. Así, sala de abogados, de fiscales y de jueces. Así, durante el desarrollo de esta fase, los alumnos debían mantener su conexión a la sesión de clases (meet) con micrófono y video desactivados, y trabajar con sus colegas en cada sala de chat. El profesorado iba pasando por cada chat a efectos de comprobar el trabajo y, en su caso, resolver dudas. De estimarlo necesario, los alumnos solicitaban la presencia del profesorado en su chat a través de la sesión de meet.

Hacia la finalización de la clase se procede a la exposición de las posturas de cada rol. Para esto, de modo voluntario en un primer momento, un representante de cada rol sintetiza los principales argumentos jurídicos aplicables respetando el orden establecido en el foro: en primer lugar, habla la acusación, a continuación, la defensa y, finalmente, el juez da su veredicto. Cabe destacar que, al no tratarse de un trabajo en grupo como se ha señalado, el alumno que mantenga una opinión discordante respecto a sus colegas debe pedir la palabra para intervenir una vez finalice la exposición del representante del rol. Dada la relevancia de la argumentación jurídica

y de las habilidades oratorias en Derecho, esta fase resulta especialmente relevante para que los alumnos puedan ejercitar dichas competencias en una asignatura que, cabe recordar, se imparte en el último año de su formación. Asimismo, el número reducido de alumnos con los que cuenta la asignatura resulta especialmente propicio para aquellos alumnos con más dificultades a la hora de expresarse en público o en el manejo del vocabulario jurídico. En este sentido, el profesorado procura que el expositor representante de cada rol rote semanalmente.

Al finalizar las exposiciones, el profesorado resuelve las dudas que pudieran persistir sobre la aplicación material del Derecho y comenta los argumentos jurídicos más favorables a cada parte, hayan reparado en esto los estudiantes o no.

En el presente curso, el juicio simulado se realizó en meet. Cabe señalar que los alumnos se mostraron bastante reticentes a compartir su imagen (video) con sus compañeros, especialmente durante las primeras clases. El profesorado, y pese a que el video aportaría una herramienta útil para evaluar las habilidades requeridas en este punto, optó por no obligarlos a hacerlo. Se exigió únicamente que la exposición de las posturas se realizara de modo oral, habilitando el micrófono, no se tendrían en cuenta los comentarios en el chat.

Dejando un día de gracia, cada alumno debe subir al campus virtual el pertinente documento jurídico que, de alguna forma, viene a certificar su trabajo. Según el rol asignado, se realizará de modo individual un escrito de acusación, un escrito de defensa o una sentencia.

A la semana siguiente, mantenido las agrupaciones de alumnos, se alternan los roles. Cuando transcurren tres sesiones –y todos los alumnos pasaron por los tres roles– se vuelve a utilizar la web random.com para generar nuevas agrupaciones a efectos de evitar que el alumno trabaje con los mismos compañeros durante todo el curso. Con esto se pretende fomentar la adaptación de los estudiantes a nuevos entornos y su capacidad de trabajo en equipo, especialmente difícil cuando la elección de compañeros depende de terceros, tal y como sucederá cuando accedan al mundo laboral.

RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Los resultados en estos dos cursos de impartición resultan altamente satisfactorios, superando la asignatura el 100% de alumnos que siguió la metodología en el curso 2019/2020 –un estudiante prefirió no hacerlo– y un 93,3% en el curso 2020/2021 –todos los alumnos siguieron el método, pero uno no superó. En este sentido, es de destacar la elevada implicación de los estudiantes en la preparación de los casos y las destrezas adquiridas al finalizar el curso, tal y como han destacado ellos mismos.

No obstante, en base a esta experiencia y, en cierto sentido, a lo aprendido durante el tiempo de docencia online, consideramos que se pueden introducir algunas mejoras de cara a facilitar la colaboración entre alumnos, habituarlos en el manejo – con soltura- de las TICs y, en cierto sentido, hacer más real la experiencia.

De modo resumido, cabe destacar:

Mayor trabajo colaborativo. Los trabajos no serán individuales como hasta ahora sino que los roles asignados conformarán equipos. Esto no debe opacar el esfuerzo individual ni la necesidad de reprimir la discrepancia con la mayoría. En el escrito final que presenten, el alumno que no esté de acuerdo con sus compañeros debe manifestarlo mediante un voto particular, tal y como se hace en el foro.

Mayor tiempo para la reflexión y análisis. Los supuestos no se resolverán en la misma sesión, sino que se introducirán plazos para que los alumnos suban, escalonadamente, sus escritos al campus virtual. Dado que el trabajo será grupal, se subirá un escrito por rol debiendo constar, en su caso, las opiniones discrepantes de la mayoritaria, como se ha mencionado.

Lograr mayor interacción entre los roles. Al presentar sus trabajos por turnos, el juego se acercará más a la realidad dado que, en primer lugar, subirá su escrito la acusación debiendo la defensa responder expresamente a sus argumentos. Hasta ahora esto no era posible dado que, al resolverse en la misma sesión, los alumnos se centran en su propia investigación sin tener tiempo material para evaluar y responder a las acusaciones. Del mismo modo, los jueces –últimos en subir sus escritos- incorporarán los argumentos esgrimidos tanto por la acusación como por la defensa, analizándolos y determinando su adecuación al supuesto.

Mantener la motivación. Mientras que a lo largo de la semana los fiscales y jueces subirán sus escritos al foro de la asignatura, para que sean visibles para todos los compañeros, los jueces no darán su veredicto sino hasta la próxima sesión. Así, en la semana siguiente a la presentación del caso, se simulará el juicio con la intervención de las partes que no saben qué decisión adoptará el tribunal, aportando cierta dosis de motivación al tener que esforzarse por argumentar de modo convincente ante este.

Asimismo, cada grupo deberá utilizar la plataforma padlet (o similar) como apoyo educativo a la hora de realizar anotaciones destacadas o planear su estrategia. Se fomentará también el uso de otras plataformas tipo bubble.es –que ofrece la posibilidad de realizar cuadros sinópticos con un componente visual que aporta claridad- para aclarar las ideas principales de cada tema. Estos recursos se utilizarán de modo colaborativo dentro de cada grupo, permitiendo el acceso al profesorado para, en su caso, comprobar el progreso.

En caso de enfrentarnos a una nueva modalidad de docencia online, las reuniones de grupos no serán en salas chat sino a través de sesiones de Google meet creadas ad hoc. Tras esta experiencia, consideramos que el chat ofrece limitaciones que dificultan

una fluida comunicación entre los alumnos. La habilitación de salas de conferencia permitirá aproximarse más a una experiencia de reunión real a través del audio e imagen, añadiendo otras herramientas como el compartir archivos o la propia pantalla, facilitando el aprendizaje colaborativo.

CONCLUSIONES

La presente propuesta está dirigida a aproximar al alumno en una experiencia simulada de lo que será su próxima experiencia en el ejercicio profesional. A través de un componente lúdico de role playing, el estudiantado puede no sólo conocer los contenidos materiales, curriculares, de la asignatura sino también habituarse a los requerimientos de las principales salidas profesionales del estudiante en Derecho. Mediante estas simulaciones, el alumno puede anticipar el conocimiento de una realidad a la cual, en algunos casos, se aproximará mediante la realización de la asignatura de prácticum; en otros tendrá acceso únicamente una vez finalizados sus estudios.

Es de destacar especialmente el trabajo con las habilidades oratorias y argumentativas de los estudiantes, dada la máxima relevancia que estas destrezas tienen para los juristas. Así, con independencia de la profesión por la que se opte, el profesional del Derecho debe ser capaz de transmitir de un modo claro y preciso sus argumentos ante cualquier audiencia, por lo que su trabajo con alumnos de último curso resulta especialmente relevante.

El empleo de las TICs, incorporado ya de modo acceso a la asignatura, se volvió un elemento fundamental en el último curso con la impartición de la docencia online. Consideramos que la experiencia fue altamente positiva, aunque, como se ha expuesto, mejorable por lo que las propuestas planteadas se introducirán en los siguientes cursos con independencia de la modalidad de docencia por la que se opte.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *AEHEERIC Higher Education Report*, 1.
- Contreras-Espinosa, R.S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2)
- De-Miguel-Molina, M., Catalá-Pérez, D., Santamarina-Campos, V., y Carabal-Montagud, M.A. (2019). *Aprendiendo liderazgo y trabajo en equipo mediante el juego fuera del aula*. Congreso In-Red 2019 UPV
- De-Miguel-Molina, M., De-Miguel-Molina, B., Albors, J., y Segarra-Oña, M. (2015). *Teaching Open Innovation based on LSP: a practical experience*. 1st International Conference on Business Management Project: Teaching Management and related subjects

Elena, P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. *Estudios de traducción, 1*

Espaliú, C. (2015). 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*

Fernández, I. (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 281-282 (Ejemplar dedicado a: Gamificación). Recuperado de: <http://www.centrocp.com/juego-serio-gamificacion-aprendizaje/>

Gaete-Quezada, R.A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores, 14*(2).

García, D., Castillo, C., Rios, S., Cristofol, C., Carrasco, M.J., Rodríguez, R.M., ...González, D. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *Teoría de la Educación, 12*(1), 27

González, H. (2000). *La evaluación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo*. Colombia: Centro de recursos para el aprendizaje

Jiménez, S. y Moncholi, M.A. (2009). *El entrenamiento en técnicas creativas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Actas del I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social (pp. 1-12). Tenerife: Universidad de La Laguna

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Smith, K. (1992). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company, Minnesota.

Krain, M. y Lantis, J. (2006). Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation. *International Studies Perspective Journal, 7*(4).

Linder, M.O., Roos, J., y Victor, B. (2001). *Play in organizations*. Working Paper 2. Imagination Lab

Oltra, M.J., García, C., Flor, M., y Boronat, M. (2012). Aprendizaje activo y desempeño del estudiante: diseño de un curso de dirección de la producción. *Working Papers on Operations Management, 3*(2).

Ruben, B.D. (1999). Simulations, Games, and Experience Based Learning: The Quest for a New Paradigm for Teaching and Learning. *Simulation and Gaming, 30*(4).

Wadsworth, B.J. (1996) *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. Longman. Nueva York

Zumaquero, L. (2018). Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de grado en turismo. *REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 18*.

CAPÍTULO 77

LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COOPERATIVO Y DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE NEGOCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO SINDICAL

JOSÉ LUIS RUIZ SANTAMARÍA
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 presente comunicación está enmarcada en el Grupo de Investigación siguiente:

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (PIE 19-163): “METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE APOYADAS EN TIC Y TRANSFERENCIA DEL VALOR DE LA JUSTICIA SOCIAL, MEDIOAMBIENTAL Y GLOBAL AL ENTORNO CULTURAL Y PROFESIONAL (CLINIC-LAB UMA)” perteneciente a la Convocatoria PIE de la Universidad de Málaga 2019-2021.

El estudio de las relaciones colectivas de trabajo, integrado en los planes de estudio actuales de los diferentes niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior -MECES-, es una asignatura común que requiere la adopción de estrategias por parte del docente para facilitar su aprendizaje. La negociación colectiva, el derecho sindical, la representación de los trabajadores en la empresa, son contenidos esenciales que, por su carácter propiamente relacional, demandan el desarrollo de competencias de negociación llevadas a cabo en un marco de aprendizaje colaborativo que favorezca la adquisición de las mismas.

Hipótesis de la investigación

La complejidad inherente que conlleva el estudio jurídico de las relaciones colectivas de trabajo, especialmente para los estudiantes que se enfrentan por primera vez al mismo, precisa la adopción de estrategias docentes innovadoras que ayuden a facilitar dicho proceso.

Por este motivo, nos proponemos ahora demostrar que, en la asignatura Derecho Sindical de segundo curso del Grado de Relaciones Laborales y Recurso Humanos, la adopción de prácticas basadas en simulaciones de negociación de convenios colectivos de distintos ámbitos y la celebración de debates sobre conflictos jurídicos derivados de los mismos, favorecerá de forma eficaz el proceso de aprendizaje del alumnado de esta asignatura.

Objetivos de la investigación: objetivos generales y específicos de la investigación que se proponen

Objetivo general

Facilitar el proceso de aprendizaje mediante la utilización de la negociación.

Objetivos específicos

Fomentar el desarrollo y la adquisición de competencias relacionales/negociación.

Contribuir a superar las complejidades inherentes al estudio del Derecho Sindical.

Introducir elementos innovadores en la enseñanza universitaria.

MÉTODO

Participantes

Mediante la introducción de simulaciones de negociación de convenios colectivos de distintos ámbitos sectoriales (a través de la aplicación de la técnica “role playing”), junto a los debates sobre conflictos y problemas jurídicos de distinta índole que surgen a raíz de la interpretación de los convenios colectivos (utilización de la técnica learnig by doing para la resolución de conflictos), y la utilización de las TIC (en concreto la plataforma Moodle -Campus Virtual- de la Universidad de Málaga), se facilitará el acceso de diferentes modalidades de participantes; distinguiéndose esencialmente los siguientes grupos:

Estudiantes de la Universidad de Málaga

1.-Estudiantes matriculados en la modalidad “a tiempo completo” y que asisten regularmente a las clases.

2.-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.

3.-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)

1.-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.

2.-MOVILIDAD EUROPEA ERASMUS+ (Programa europeo de Intercambio de estudiantes entre distintas universidades europeas). Estudiantes de otras universidades europeas matriculados en esta asignatura.

3.-OTRAS MODALIDADES. Fundamentalmente hemos recibido estudiantes 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.

Instrumentos

La metodología empleada se ha sustentado en la siguiente relación de instrumentos:

-Aulas nº 12.1 / 23.3 equipadas con cañón de vídeo, sistema de audio y otros dispositivos para el docente; con accesibilidad para personas con discapacidad (movilidad reducida y otras). En dichas aulas se ha impartido la docencia presencial, con alternancia de grupos grandes y reducidos. También se han realizado visionados de vídeos, exposiciones grupales e individuales por parte del alumnado, etc.

-Aulas de informática nº 3 y 4 en las que se han llevado a cabo la realización de diversas pruebas de conocimiento, etc...

Utilización de las TIC.

En la plataforma Moodle de la Universidad de Málaga (Campus Virtual) se ha habilitado un espacio dedicado a la asignatura Derecho Sindical que se encuentra insertado en el espacio correspondiente a la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la UMA. En esta página se hallan alojados diferentes materiales didácticos que hemos elaborado en relación a diversas prácticas con textos literarios. Concretamente:

-Prueba de conocimiento tipo ensayo. Los estudiantes deberán realizar, de manera presencial, en las aulas de informática, que se han mencionado con anterioridad, unas actividades de redacción abierta y con una limitación de espacio - 40 líneas- y con una duración limitada de 45 minutos.

-Elaboración de una carpeta en el Campus Virtual que contiene diversas propuestas de actividades prácticas. Deberán entregar en determinadas fechas diferentes ejercicios.

-Debate en el aula y puesta en común. Se formarán grupos y se determinará una rúbrica de evaluación específica para las simulaciones de negociación y debates.

Procedimiento

El procedimiento que se ha seguido para la incorporación de estas técnicas en esta asignatura:

1º.-Selección previa de un convenio colectivo del grupo A (sectoriales de ámbito estatal), o del grupo B (empresariales de ámbito estatal) del listado facilitado (véase apartado d. Análisis de datos).

2º.-Realización en el aula de informática de una prueba de conocimiento -tipo ensayo- (prueba síncrona)

3º.-Resolución de una prueba práctica relacionada con alguna problemática jurídica derivada de la aplicación del convenio colectivo previamente elegido y que deberán entregar en las carpetas habilitadas en el campus virtual en un determinado plazo (prueba asíncrona).

4º.-Simulación de negociación y debate en el aula.

5º.-Evaluación.

Análisis de datos

Para su elección y posterior negociación, se oferta al alumnado la siguiente relación de Convenios Colectivos en vigor:

A.- Convenios colectivos sectoriales de ámbito estatal

-Convenio colectivo para el sector de actividades forestales (BOE 11-7-2019, Nº165).

-V Convenio colectivo para la acuicultura marina nacional (BOE 5-6-2019, nº134).

-Convenio colectivo sectorial de ámbito estatal de las administraciones de loterías (BOE 19-6-2019, nº146).

-Convenio colectivo estatal de artes gráficas, manipulados de papel, manipulados de cartón, editoriales e industrias auxiliares (BOE 27-6-2019, nº153).

-V Convenio colectivo de baloncesto profesional ACB (BOE 17-3-2021, nº65).

-X Convenio colectivo nacional de centros de enseñanza privada de régimen general o enseñanza reglada sin ningún nivel concertado o subvencionado (BOE 4-3-2019, nº54).

-IV Convenio colectivo de empresas de centros de jardinería (BOE 17-7-2018, nº172).

-XV Convenio colectivo general de centros y servicios de atención a personas con discapacidad (BOE 4-7-2019, nº159).

-Convenio colectivo estatal de centros y servicios veterinarios (BOE 14-8-2020, Nº219).

-VI Convenio colectivo estatal del ciclo integral del agua (2018-2022) (BOE 3-10-2019, nº238).

-VIII Convenio colectivo nacional de colegios mayores universitarios privados (BOE 4-1-2019, nº4).

-Convenio colectivo de mayoristas e importadores de productos químicos industriales y de droguería, perfumería y anexos (BOE 21-9-2018, nº229).

-Convenio colectivo del sector de comercio de flores y plantas (BOE 6-9-2018, nº216).

-Convenio colectivo estatal para el comercio de distribuidores de especialidades y productos farmacéuticos (BOE 10-8-2020, nº215).

-Convenio colectivo nacional del ciclo de comercio del papel y artes gráficas 2019-2021 (BOE 14-8-2020, nº219).

-XVII Convenio colectivo estatal de empresas de consultoría y estudios de mercado y de la opinión pública (BOE 6-3-2018, nº57).

-Convenio colectivo de ámbito estatal del sector de contact center (BOE 3-1-2019, nº3).

-Convenio colectivo del sector de las contratas ferroviarias (BOE 28-6-2018, nº156).

-VIII Convenio colectivo estatal del corcho (BOE 14-5-2020, nº135).

-VII Convenio colectivo general del sector de derivados del cemento (BOE 5-1-2018, nº5).

-Convenio colectivo estatal del sector de desinfección, desinsectación y desratización (BOE 10-3-2018, nº87).

-VI Convenio colectivo de ámbito estatal para despachos de técnicos tributarios y asesores fiscales (BOE 27-2-2020, nº50).

-Convenio colectivo de empresas de elaboración de productos del mar con procesos de congelación y refrigeración (BOE 15-3-2019, nº90).

-Convenio colectivo para los establecimientos financieros de crédito (BOE 3-7-2020, nº183).

-Convenio colectivo estatal de estaciones de servicio (BOE 11-3-2020, nº62)

-Convenio colectivo para la fabricación de conservas vegetales (BOE 16-11-2018, nº277).

-VII Convenio colectivo estatal del sector de fabricantes de yesos, escayolas, cales y sus prefabricados (BOE 22-5-2019, nº122).

-VI Convenio colectivo general de ferralla (BOE 14-3-2019, nº63).

-Convenio colectivo del sector de las industrias del frío industrial (BOE 10-10-2018, nº245).

-Convenio colectivo estatal para las empresas de gestión y mediación inmobiliaria (BOE 13-1-2020, nº11).

B.- Convenios colectivos empresariales de ámbito estatal

-III Convenio colectivo para las empresas integradas en la unidad de negocio de Abertis Autopistas de España (BOE 5-2-2021, nº31)

-Convenio colectivo de Accepta Servicios Integrales, SLU (BOE 30-7-2020, nº206)

-II Convenio colectivo del Grupo Acciona Energía (BOE 16-7-2019, nº169)

-Convenio colectivo de Acquajet Semae, SLU (BOE 4-2-2019, nº30)

-III Convenio colectivo de Activa Innovación y Servicios, SAU (BOE 10-1-2019, nº9)

-Convenio colectivo de Agencia Servicios Mensajería, SA (BOE 6-3-2018, nº57)

-Convenio colectivo de Agrupación de Servicios de Internet y Prensa, SL (BOE 12-6-2019, nº140)

-Convenio colectivo de Ahorramas, SA; Comercial Hermanos Vallejo, SA; Comercial Monte Igueldo, SL; Comercial Sierra, SL; J y M 44, SA; Majuan, SL; Monelja, SL; Rotterdam, SL y Rubio Martín, SL (BOE 1-8-2020, nº208)

-Convenio colectivo de Air Nostrum LAM, SA (Pilotos) (BOE 13-5-2020, nº134)

-IV Convenio colectivo de Air Nostrum, Líneas Aéreas del Mediterráneo, SA (personal de tierra y TCP'S) (BOE 14-1-2019, nº12)

-Convenio colectivo de Allianz, Compañía de Seguros y Reaseguros, SA (BOE 27-8-2018, nº207)

-Convenio colectivo de Alstom Transporte, SA (BOE 18-4-2018, nº94)

-Convenio colectivo de Ariete Seguridad, SA (BOE 7-5-2018, nº110)

-Convenio colectivo de Aldeas Infantiles SOS de España (BOE 7-9-2020, nº239)

-Convenio colectivo de la Asociación Benéfica Reto a la Esperanza (BOE 26-4-2011, nº99)

-II Convenio colectivo de la Asociación Centro Trama. (BOE 9-4-2019, nº85)

-II Convenio colectivo de la Asociación para la Gestión de la Integración Social (BOE 9-7-2019, nº163)

-Convenio colectivo de Atlas, SA, Combustibles y Lubrificantes (BOE 28-2-2018, nº52)

-Convenio colectivo de Auxiliar Logística Aeroportuaria, SA (BOE 22-5-2018, nº124)

-V Convenio colectivo de Avaya Comunicación España, SLU (BOE 11-3-2020, nº62)

-I Convenio colectivo de Axesor Risk Management, SL (BOE 21-5-2019, nº121)

-I Convenio colectivo de Axesor Risk Solutions, SL (BOE 30-7-2019, nº181)

-Convenio colectivo de Axesor Conocer para Decidir, SA (BOE 30-7-2019, nº181)

-IV Convenio colectivo de Axión Infraestructuras de Telecomunicaciones, SAU (BOE 28-2-2018, nº52)

Concepto y aspectos esenciales sobre la negociación colectiva

El alumnado, a la hora de afrontar estas prácticas de negociación simuladas, deberá tener en cuenta lo siguiente:

La estructuración de la negociación colectiva, regulada en el artículo 37.1 de la Constitución española de 1978, establece que el reconocimiento se manifiesta según el siguiente esquema:

1º.- Significado del derecho: la consagración constitucional de la autonomía colectiva.

2º.- Resultado: Convenio colectivo como fuente del Derecho del Trabajo.

3º.- Contenido laboral: condiciones de trabajo.

4º.- Sujetos negociadores: Sindicatos y Organizaciones empresariales.

En relación a la correspondiente aproximación conceptual, el profesor Montoya Melgar sostiene que la negociación colectiva “es el pacto o acuerdo suscrito entre organizaciones o asociaciones sindicales de trabajadores, de un lado, y empresarios u organizaciones asociativas de éstos, de otro, a través del cual se fijan las condiciones por las que han de regirse las relaciones singulares de trabajo incluidas en su ámbito de aplicación” (Montoya, 2017, 125).

Desde la perspectiva que su regulación establece en el artículo 82 del Estatuto de los trabajadores, destacamos los siguientes aspectos esenciales:

1ª.- Los convenios colectivos son el resultado de la negociación desarrollada por los representantes de los trabajadores y de los empresarios, constituyen la expresión del acuerdo libremente adoptado por ellos en virtud de su autonomía colectiva.

2ª.- Mediante dichos convenios colectivos y en su ámbito correspondiente, los trabajadores y empresarios regulan las condiciones de trabajo y productividad; igualmente podrán regular la paz laboral a través de las obligaciones que se pacten.

3ª.- Los convenios colectivos regulados por esta ley –que se denominan “convenios colectivos estatutarios” obligan a todos los trabajadores y empresarios incluidos en su ámbito de aplicación y durante todo el tiempo de su vigencia.

Buenas estrategias para llevar a cabo la negociación colectiva

1º.- Para que una negociación pueda culminar en un acuerdo definitivo, deberá satisfacer de forma equilibrada con las expectativas de ambas partes. Esto implica que cada una de las partes deberá ceder, al menos en unos límites o parámetros aceptables, en sus pretensiones. El acuerdo estará abocado al fracaso, cuando una de las partes pretenda imponer a la otra sus pretensiones.

2º.- Antes de iniciar la negociación, será imprescindible que ambas partes dispongan de toda la información posible y estudien a fondo los temas a negociar. En supuestos de negociaciones anteriores, es muy recomendable que se estudien las

condiciones laborales, y otras anexas, que se pactaron (especialmente para aquellos representantes que se incorporan a la mesa de negociación por primera vez).

3º.- Estudiar y valorar la situación económica por la que atraviesa la empresa en estos momentos, para amoldar las pretensiones a dicha situación real.

4º.- Al hilo del anterior punto, se deben evitar las pretensiones imposibles. Esto crearía un mal ambiente, presentando un gran obstáculo para la negociación.

5º.- Se debe establecer una estrategia de negociación enmarcada en un clima asertivo.

6º.- Habrá que observar necesariamente lo establecido en la normativa vigente en relación a la igualdad de género. Esto implica que la negociación deberá enmarcarse dentro de las líneas establecidas sobre esta materia, especialmente a lo relativo a los Planes de Igualdad en la empresa.

7º.- Es imprescindible mantener una actitud positiva en todo momento.

8º.- Respetar y establecer un turno de intervenciones equitativas por ambas partes. Se debe evitar a toda costa las interrupciones durante el uso de la palabra. En definitiva, escuchar con atención a la otra parte –escucha activa-

9º.- Actuar con empatía, para poder entender la posición de los demás.

10º.- Solicitar tantas aclaraciones como sean necesarias a la otra parte.

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

-Incremento notable de la motivación del alumnado por el estudio de las relaciones colectivas de trabajo.

-Fortalecimiento y mejora en la adquisición de nuevos conceptos técnico-jurídicos del ámbito laboral.

-Aumento en la participación de los debates.

-Mejoras en la expresión oral, así como en la descripción de situaciones o sucesos concretos.

-Mejoras en adquisición de competencias transversales en la cooperación, solidaridad e integración del alumnado.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Relación de esta investigación con otras anteriores

1.-Desde el marco teórico, se ha seguido fundamentalmente las siguientes referencias:

-El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y prácticas (Jarauta, 2014) y otras referencias bibliográficas aportadas.

-El debate teórico en torno a la educación cooperativa (Valera, 2010).

-Específico sobre la enseñanza del derecho (Vargas, 2011).

2.- Desde la relación interna de la asignatura con otras estrategias innovadoras docentes, se establece una línea progresiva y coherente con las siguientes que también se han ido implementando:

-Aprendizaje colaborativo y creativo: los trabajos grupales en la asignatura Teoría de las Relaciones Laborales (Ruiz, 2020).

Novedades que su implementación reporta

-La incorporación de estas prácticas ha provocado una mejora significativa en la motivación.

- Aumento en la asistencia y participación.

-Mejoras en la comprensión conceptual inherentes a los contenidos complejos de esta asignatura de tipo jurídico-laboral.

-Fortalecimiento significativo en la adquisición de competencias de negociación y relacionales.

REFERENCIAS

AA.VV. (2017). *Curso de Derecho del Trabajo adaptado al Grado de ADE. Nociones básicas, actividades prácticas y preguntas tipo tests*. Murcia: Ed. Editum.

AA.VV. (2017). *Derecho del Trabajo I. Casos y materiales prácticos*. Murcia: Ed. Editum.

AA.VV. (2017). *Materiales prácticos de Derecho del Trabajo*. Madrid: Ed. Tecnos.

AA.VV. (2020). *Cuadernos prácticos de Derecho Laboral*. Murcia: Ed. Laborum.

Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *Revista de docencia Universitaria*, 12(4), 281-302.

Leris, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P., y Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1267-1284.

Monereo, J.L., Molina, C., y Moreno, M.N. (2016). *Manual de Derecho Sindical*. Granada: Ed. Comares.

Montoya, A. (2017). *Derecho del Trabajo*. Madrid: Ed. Tecnos

Pampliega, J.C. y Orellana, J.M. (1997). *Derecho Laboral (Casos Prácticos)*. Madrid: Ed. CEF.

Pérez, A.I. (2012). Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLV, 155-176.

Rodríguez, J.A. (2018). *Bailando con lobos laboristas. Casos prácticos con jurisprudencia de Derecho Laboral y Seguridad Social*. Ed. Independently published.

Roselli, N.D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.

Ruiz, J.L. (2020). *Aprendizaje colaborativo y creativo: los trabajos grupales en la asignatura Teoría de las Relaciones Laborales*. Universidad de Málaga. Repositorio de la Universidad de Málaga-RIUMA.

Ruiz, J.L. (2020). El enfoque relacional como metodología de análisis en el Derecho del Trabajo: el expediente de inclusión frente a la discriminación laboral. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21(1), 55-78.

Valera, O. (2010). *El debate teórico en torno a la educación cooperativa*. Colombia: Ed. Magisterio.

Vargas, C. (2011). *Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: Pruebas, ensayo y percepción por parte de los alumnos*. Almería: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Almería.

CAPÍTULO 78

DIGITALIZACIÓN DEL PROA: NUEVOS ESCENARIOS FORMATIVOS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

**TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, CONCHA GUIL MARCHANTE,
Y FRANCISCA BERNAL SANTAMARÍA**
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

En el marco del Programa de Orientación Profesional se llevó a cabo la celebración de diversas Jornadas de Orientación Profesional, concretamente, algunas de corte transversal para las tres sedes -en las que la Facultad de Ciencias del Trabajo está presente- y los dos grados que se imparten en la misma, y otras específicas y temáticamente adaptadas al grado correspondiente (Relaciones Laborales Y Recursos Humanos en Cádiz y Algeciras, y Trabajo Social en Jerez).

Las actividades programadas para las Jornadas de Orientación Profesional se desarrollaron entre los meses de octubre de 2020 y abril de 2021. Si bien las Jornadas estaban especialmente destinadas al alumnado de 3º y 4º curso, se invitó a la totalidad de estudiantes de cada sede. Como se comenta infra, en este curso académico, el POP se enmarca en un Proyecto de Innovación.

El POP se distingue por un doble objetivo: El primero es facilitar la inserción laboral del alumnado de cuarto curso de las dos titulaciones del centro. El segundo objetivo es orientar en el progreso académico al alumnado en general de las dos titulaciones. Para conseguir ambos fines, a lo largo del curso académico se han desarrollado jornadas temáticas de Orientación profesional, tanto comunes, como específicas.

MÉTODO

Marco conceptual

La crisis provocada por la Covid-19 forzó la actuación de organismos internacionales, desde la Organización Mundial de la Salud y de otras instituciones supranacionales. De esta manera, la Organización Mundial de la Salud declaró que estábamos ante una pandemia de carácter mundial. Por su parte, el gobierno español declaró en marzo del 2020 el Estado de alarma en toda España y diseñó una batería normativa para atender las dificultades nacionales en distintos ámbitos como son el económico, el científico, el sanitario, o el laboral. Lo cierto es que asistimos a una

nueva realidad y ya estamos totalmente familiarizados con términos como el teletrabajo, las videoconferencias o las webinar.

Como consecuencia de lo anterior, desde aquel mes de marzo del año 2020, las instituciones educativas se tuvieron que reinventar para organizar una enseñanza distinta a la tradicional. Y ello, ante la limitación de la libertad de movimiento de las personas y la separación física en el ámbito socio y en el laboral impuesto por el gobierno (Bernal-Santamaría, 2021).

De hecho, si echamos la vista atrás, podemos recordar cómo las Universidades implantaron distintas metodologías de enseñanza, ya sea en modo virtual durante la etapa más dura de la pandemia, y ya luego, una vez superada la crudeza de la pandemia, muchas Universidades contemplaron una modalidad híbrida o multimodal.

En esta tesitura, se abrieron escenarios totalmente desconocidos hasta entonces que vinieron a cuestionar los mimbres de la modalidad tradicional ante el desafío que supuso la disrupción en el sistema educativo (Sandoval, 2020) y la transición abrupta en las aulas universitarias (García-Plana y Taberna-Torres, 2020).

Junto a todo, los distintos estamentos de las Universidades rediseñaron sus hogares de forma improvisada y sometidos a grandes dosis de estrés laboral y emocional. No debe pasar inadvertido que la situación devino sin aviso ni preparación, y que pronto se puso de manifiesto la brecha digital de la comunidad universitaria, tanto en los aspectos formativos, como en el acceso tecnológico de los hogares.

Los problemas formativos se manifestaron en que la Comunidad Universitaria no estaba preparada para enfrentarse a una realidad virtual, de hecho, muchos profesores replicaron la docencia tradicional a la virtual, sin la mínima adaptación y sin rediseñar las asignaturas al formato online. En definitiva, en un primer momento pandémico, el proceso de transición se gestionó con grandes dosis de improvisación por parte de la Comunidad Universitaria (Jorrín, 2020; Ríos-Campos, 2020; Trujillo, 2020).

Los problemas técnicos se relacionaron con el estrés de las tareas, la falta de conexión, la ausencia de medios telemáticos o una conexión rápida, el hecho de compartir el espacio en los hogares con otros miembros de la familia o en espacios que en muchas ocasiones no estaban preparados. Desde luego, ello dificultó un correcto desarrollo de la docencia y de las reuniones y de las jornadas de trabajo, la saturación de las aplicaciones, etc. (Díez-Gutiérrez y Gejardo-Esponiza, 2020).

Con todo lo expuesto, lo cierto es que la presión, la incertidumbre y la brecha digital y de competencias formaron parte del escenario universitario.

Por otra parte, la nueva realidad ha abierto un importante debate en el fuero universitario. El cambio de modalidad ha tenido una repercusión distinta tanto entre el estudiantado, como entre el profesorado y el personal de administración y servicios.

Por ejemplo, un sector del estudiantado considera la importancia de los aspectos sociales y vivenciales de la época universitaria.

En cambio, los estudiantes de mayor edad y los estudiantes de posgrado valoran la oportunidad de la educación a distancia entre quienes tienen un mayor grado de éxito (UNESCO, 2020).

Desde luego, es oportuno tener en cuenta que este tipo de educación precisa de un mayor grado de planificación, de disciplina y de compromiso (Zubillaga y Gortazar, 2020). Junto a ello, también hay que resaltar que la enseñanza universitaria online se puede traducir en una mayor desigualdad de oportunidades habida cuenta de las brechas comentadas supra. Ahora bien, esta desigualdad genera una gran inquietud que debe ser gestionada por las autoridades competentes si se desea apostar por nuevas estrategias universitarias que sean de calidad.

En tal contexto, se han venido desarrollando desde las aulas universitarias distintas jornadas, seminarios y congresos en formato online o bien en formato híbrido. De forma mayoritaria, y a pesar de que ya estamos en una etapa Covid mucho más liviana, las universidades han seguido manteniendo jornadas online. En definitiva, se puede decir que asistimos a un protagonismo de todo tipo de eventos académicos en formato webinar o si se quiere, en formatos híbridos.

Objetivos

Con el objetivo de dar continuidad en un contexto pandémico a las actividades enmarcadas dentro del POP, el equipo PROA consideró la oportunidad de presentar un Proyecto de Innovación para el curso 2020/2021, con el fin de digitalizar el POP. El nuevo formato supuso que las jornadas se realizaran en formato online o webinar. En el proyecto se establecieron tres objetivos, que pasamos a concretar:

Objetivo 1. Ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras).

Objetivo 2. Ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Trabajo Social (Jerez).

Objetivo 3. Mejorar la capacidad de comunicación y de habilidades relacionadas con la búsqueda de empleo de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), y del Grado en Trabajo Social (sede Jerez).

MÉTODO

Para la realización de este proyecto y con la finalidad de cubrir cada uno de los objetivos propuestos, se diseñaron un conjunto de acciones: (-) Diseño de los diversos programas de cada una de las jornadas de orientación profesional, en colaboración con los y las profesionales participantes como ponentes.

Se establecieron relaciones de contacto con las distintas entidades y/o personas que el equipo PROA consideró adecuadas para cada una de las mismas, para poder explicar en qué iba a consistir tanto las jornadas en sí, como el papel que desarrollaría en ellas cada una de las personas con las que establecimos los contactos, para, en segundo lugar, poder confirmar la presencia tanto de entidades como de ponentes a las mismas.

(-) Creación de una plataforma virtual (campus virtual), que se utilizó para dar de alta al alumnado inscrito y a ponentes en cada una de las Jornadas ofertadas, con el objeto de facilitar la comunicación y proporcionarles el enlace de acceso a las distintas jornadas; (-) Difusión de las distintas jornadas a través de la web de la Facultad y redes sociales; (-) Diseño de formularios de inscripción a las jornadas para el alumnado; (-) Diseño de cuestionarios de satisfacción del alumnado participante con las jornadas.

Para el cumplimiento del primer objetivo, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, se diseñaron y llevaron a cabo las siguientes jornadas: (-) Jornada de Acceso al Empleo Público, (-) Jornada de Empleo y Discapacidad, (-) Mesa Redonda de Egresados/as. Con respecto al segundo objetivo, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Trabajo Social, se planificaron las siguientes actividades: (-) Jornada de Acceso al Empleo Público, (-) Jornada de Empleo y Discapacidad, (-) Mesa Redonda de Egresados/as. Finalmente, y relacionado con el tercer de los objetivos, mejorar la capacidad de comunicación y de habilidades relacionadas con la búsqueda de empleo, la actividad diseñada fue Aprende a elaborar un CV y afrontar una entrevista de trabajo de manera exitosa.

Con la finalidad de contar con el mayor número de participantes, todas las actividades fueron promocionadas detalladamente, a través de distintos medios. Además, se contó con la colaboración del Gabinete de Comunicaciones y Marketing de la Universidad de Cádiz, quienes se encargaron del diseño de la cartelería del POP, según indicaciones del equipo PROA. Asimismo, se enviaron Tavis (intranet de la Universidad de Cádiz: correos electrónicos con carácter de difusión entre la comunidad universitaria) a todo el alumnado implicado y se contó con la difusión a través de la página web de la Facultad de Ciencias del Trabajo y en redes sociales (Instagram, Facebook Twitter).

Para comprobar la asistencia del alumnado a cada una de las jornadas, se utilizaron los registros de participantes a través de la herramienta Google Meet, en distintos momentos de la celebración de cada una de las actividades.

Esto permitió ponernos en contacto con los asistentes a través de la herramienta del Campus Virtual, para que rellenasen los formularios de satisfacción, con el que obtener el feedback necesario para la mejora de futuras ediciones.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos para este proyecto han sido los siguientes.

Con respecto al primero de los objetivos, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), las actividades realizadas fueron las siguientes:

Jornada de Acceso al Empleo Público.

Jornada de Empleo y Discapacidad.

Mesa Redonda de Egresados/as.

Con respecto a los resultados obtenidos, todas las jornadas han contado con un alto índice de alumnado inscrito, algunas llegando a los 250 participantes (límite máximo establecido por la plataforma Google Meet utilizada para llevar a cabo la realización de las Jornadas). Asimismo, han contado con casi un 70% de grado de satisfacción del alumnado, quienes han valorado las jornadas con un 5 (la puntuación se estableció con una escala de Likert de 1 a 5 puntos).

En relación al segundo de los objetivos, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Trabajo Social (Jerez). Las actividades realizadas fueron:

Jornadas de Acceso al Empleo Público.

Jornadas de Empleo y Discapacidad.

Mesa Redonda de Egresados/as.

De esta forma y atendiendo a los resultados obtenidos, todas las jornadas han contado con un alto índice de alumnado inscrito, algunas llegando a los 250 participantes (límite máximo establecido por la plataforma Google Meet utilizada para llevar a cabo la realización de las Jornadas). Asimismo, alrededor de un 75% del alumnado ha manifestado un alto grado de satisfacción, siendo valoradas las jornadas con un 5 (la puntuación se estableció con una escala de Likert de 1 a 5 puntos).

En las dos Jornadas de Acceso al Empleo Público realizadas, una para estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y otra para estudiantes del Grado en Trabajo Social, se trasladaron dos mensajes: Un mensaje general y relacionado con la condición de funcionario, con el trabajo en la Función Pública y la importancia y dignidad de dedicarse al servicio de los ciudadanos y las ciudadanas. Se

explicó el trabajo que realizan las distintas categorías profesionales, las funciones que ejercen, y el desarrollo profesional y personal que supone.

Un segundo mensaje en el que se informó sobre las condiciones de empleo, de promoción, sobre oposiciones de acceso libre y las atractivas expectativas presentes y futuras como línea de acceso al empleo público una vez finalizado el grado.

Las Jornadas de Empleo y Discapacidad no tuvieron como objetivo despertar la sensibilidad de nuestros estudiantes (pues esta sensibilidad debe ser transversal y estar siempre presente), sino de señalarles que como próximos/as egresados/as y futuros/as profesionales deben tener presente la discapacidad y la diversidad de discapacidades que se presenta en nuestra sociedad.

Las dos mesas redondas de egresados/as organizadas para cada grado (Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y Trabajo Social), contaron con la participación de egresadas/os de nuestra Facultad que hablaron de su trayectoria profesional tras finalizar el Grado, así como las funciones de los puestos de responsabilidad que actualmente desempeñan, nos dieron su testimonio sobre qué les impulsó a estudiar la carrera, o qué recuerdos tenían de su paso por la Facultad. Además, pertenecían a organizaciones que acogen a nuestros estudiantes en prácticas, y contratan a muchos de ellos cada año.

En lo que se refiere al último de los objetivos planteados en este proyecto, mejorar la capacidad de comunicación y de habilidades relacionadas con la búsqueda de empleo de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), y del Grado en Trabajo Social (sede Jerez), las actividades realizadas fueron las siguientes:

Taller práctico sobre habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda de empleo, preparación del currículum vitae y la entrevista de trabajo. Concretamente: Aprende a elaborar un CV y afrontar una entrevista de trabajo de manera exitosa.

Los resultados arrojados ponen de manifiesto que en este ítem se tendría que subrayar el menor número de asistentes a la jornada. No obstante, se justifica esta menor participación en la fecha en la que se impartió la jornada muy próxima a los exámenes y finalizando la evaluación continua con todos los aspectos que ello conlleva, como la realización de pruebas eliminatorias, parciales y entregas de prácticas. Así las cosas, en esta jornada se contaron con 24 asistentes. Sin embargo, cabría resaltar que el 92,3 % de los mismos valoraron la jornada con la mayor puntuación posible (la puntuación se estableció con una escala de Likert de 1 a 5 puntos).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A la luz del Proyecto de Innovación se revela que las características de la formación en formato webinar presentan una mayor difusión y una mejor adaptación a los objetivos del alumnado.

De esta forma, las actividades inmersas dentro de este proyecto han recibido una alta valoración por parte del alumnado, quedando reflejadas en los cuestionarios de valoración de las jornadas, que se pusieron a disposición de los inscritos en el campus virtual creado a tal efecto. Entre un 57,7% y 100% de estudiantes han dado una alta valoración global a las jornadas, han considerado que la información recibida ha ampliado sus conocimientos sobre los perfiles profesionales del Grado, han estimado algo útil o muy útil la información recibida para definir su perfil profesional como futuro graduado, y han considerado algo útil o muy útil las herramientas y recursos proporcionados en las Jornadas para facilitar la empleabilidad y/o incorporación al mercado de trabajo.

En este contexto, podemos apuntar que, si bien este proyecto surgió para dar solución a la impartición de las actividades del POP durante la pandemia, los resultados arrojados han mejorado con respecto a ediciones anteriores que se realizaban de forma presencial. Esto nos hace pensar, si futuras ediciones deberían seguir con este formato dado el éxito de las jornadas en este formato, en suma, del proyecto.

Pues bien, el interrogante que se nos plantea es el futuro que se le depara a los eventos académicos exclusivamente presenciales. En otras palabras, si se eliminarán o se mantendrán los eventos híbridos, cuando las circunstancias lo permitan, es decir, cuando se vuelva por completo a un escenario sin Covid. Desde luego, son innegables los beneficios que reportan, como la flexibilidad horaria y la comodidad para los participantes y los asistentes, el ahorro de los costes para las entidades organizadoras de los eventos e incluso para los propios asistentes, la autonomía en el aprendizaje, etc.).

Sea como fuera, no está de más que el conjunto de la Comunidad universitaria, tenga las competencias necesarias y adecuadas en relación a un entorno híbrido, que conozca y maneje las distintas plataformas y las herramientas actuales, y que tenga las habilidades precisas en el ciberespacio educativo.

En este debate, consideramos que esta formación es imprescindible ante la posibilidad de que la educación híbrida sea el devenir de la enseñanza universitaria. En este punto, se ha señalado que la educación híbrida no es Frankenstein, sino que es el futuro en el que se asiste a una formación online, pero sin renunciar a las clases presenciales. Diversos estudios plantean ya los modelos de educación híbrida que se pudieran implantar en la Comunidad universitaria y educativa (<https://www.edix.com/es/instituto/educacion-hibrida/>).

En cualquier caso, es oportuno que abramos la caja de pandora para contemplar la “nueva” realidad como una experiencia reveladora, en la que tengamos en cuenta y en la que estemos preparados para nuevos canales formativos que sean beneficiosos para el estudiantado universitario.

Sin duda, el POP de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz puede ser un referente en esta nueva estrategia universitaria.

REFERENCIAS

Bernal-Santamaría, F. (2021). *Digitalización de la docencia en tiempos de COVID: El punto de vista del alumnado de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Cádiz*. Dykinson.

Díez-Gutiérrez, E.J. y Gejardo-Esponiza, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: La confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 83-101. doi: 10.15366/riejs2020.9.3.005.

García-Planas, M.I. y Taberna-Torres, J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del Covid-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15.

Jorrín, I.M. (2020). *Pedagogía kamikaze de la compulsión*. Kennesaw State University.

Ríos-Campos, C. (2020). COVID-19 y Educación Superior Universitaria Pública del Perú. *Revista Clake Education*, 1(2).

Sandoval, C.H. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31.

Trujillo, F. (2020). *Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus*. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/exceso-de-deberes-para-los-estudiantes-coronavirus/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC.

CAPÍTULO 79

EL USO DE LAS PLATAFORMAS ONLINE EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS COMO MECANISMO PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

MARÍA DEL ROSARIO GÓMEZ LÓPEZ
Facultad de Derecho Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Plataformas virtuales y su impacto en la docencia online

El mundo digital no sólo es cada vez más amplio, sino que además está a la orden del día en nuestro modo de vida. La esfera tecnológica se encuentra en constante progreso y perfeccionamiento. Así, rara es la vez que no descubramos nuevas aplicaciones que nos facilitan y ayudan en distintas parcelas de nuestro ámbito cotidiano. De ahí, a que se haga imprescindible un conocimiento cada vez más avanzado de las herramientas que lo integran.

Las nuevas tecnologías también se encuentran presente en el ámbito educativo, en este caso en el universitario. Prueba de ello es, el uso generalizado de estas herramientas por parte del alumnado para poder acceder a cualquier aspecto relacionado con la dinámica universitaria. Las nuevas generaciones de alumnos y alumnas poseen unos conocimientos y capacidades digitales aprendidas que les sirven para afrontar esta etapa académica. Esto implica que el profesorado deba actualizarse para poder ofrecer una docencia adaptada a los nuevos mecanismos emergentes cada vez más globalizados, además de afrontar con éxito los nuevos retos y desafíos derivados de cualquier situación sobrevenida como lo es la que se ha estado viviendo a nivel mundial debido al virus del Covid-19. Por tanto, se torna necesario adaptar las metodologías clásicas a las nuevas necesidades del momento, y a los destinatarios y destinatarias de las mismas.

En definitiva, la docencia universitaria ha experimentado distintos cambios asociados tanto al avance de la sociedad como a las exigencias del momento a la hora de utilizar nuevas herramientas de enseñanza y evaluación.

Como se ha puesto de relieve, el uso de las nuevas tecnologías ha sustituido en algunos aspectos a los métodos tradicionales en la actividad diaria de la docencia y el sistema de evaluación. Este nuevo método favorece la enseñanza-aprendizaje debido a sus múltiples ventajas relacionadas con la velocidad de transferencia de la información y a la facilidad de interacción entre los usuarios (Montes y Vallejo, 2016).

A día de hoy, las plataformas virtuales se utilizan como sistema de gestión de conocimientos adaptados a un temario y a unas fechas concretas. No sólo sirven como

herramienta para custodiar los materiales de estudio de las asignaturas, sino que, además, suponen a la vez un sistema interactivo entre el docente y el alumnado.

Generalmente la plataforma mayormente utilizada en el medio universitario es Moodle, lo que no quiere decir que sea la única disponible. De hecho, existen plataformas digitales, como elementos de la tecnología, que no suelen ser utilizadas en el entorno universitario por considerarse herramientas lúdicas que difuminan el objeto de la docencia universitaria, desprestigiando y rechanzando las ventajas que ofrece para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pons, Bravo, y Ramírez, 2016). Dentro de los beneficios que ofrecen las citadas plataformas se encuentra la facilidad para reunir al alumnado a través de internet favoreciendo la interacción entre los participantes y creando comunidades virtuales (Ibarra, Aurora, Cuevas, y Martínez, 2017). En este sentido, permiten la creación de trabajo en equipo alrededor de un tema específico (Guzmán y Del Moral, 2014), favoreciendo la interacción en los espacios educativos (Duță y Martínez, 2015).

Sin duda estas herramientas se utilizan para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo un proceso innovador (Ouyang y Scharber, 2017). Las ventajas identificadas entorno al uso de estas plataformas pueden resumirse en: la facilidad de organizar y gestionar tareas de estudio, flexibilidad de tiempo y lugar, hasta la capacidad de reproducir y revisar materiales de manera más visual; comprobando de esta manera que las tecnologías digitales son fundamentales para la forma en que los estudiantes experimentan sus estudios (Henderson, Selwyn, y Aston, 2017). Una de estas plataformas es Kahoot, que permite crear escenarios didácticos online para la resolución de preguntas a través del uso de videos, cuestionarios, etc., facilitando la aplicación de los conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Caraballo, Peinado, y González, 2017; Jiménez, Gámez, y Gómez, 2016; Plump y LaRosa, 2017). Además, esta herramienta crea un ambiente en el aula ya sea de manera presencial como virtual capaz de motivar al alumnado al estudio de la asignatura a la vez de servir de repaso y de autoevaluación.

Pero, además, del uso de Kahoot como mecanismo de estudio y repaso de los contenidos estudiados en la asignatura, puede hacerse uso de otros resortes tecnológicos que además de facilitar, enriquecen la docencia. En este sentido, en la asignatura en cuestión se han puesto en marcha coloquios y seminarios virtuales, a través de los cuales personas especializadas en la materia compartían sus conocimientos con el alumnado y estos a su vez sus dudas y preguntas con las personas invitadas. De esta forma, se adapta a la modalidad online, prácticas que hasta la fecha eran exclusivamente presenciales. La herramienta que se ha utilizado para esta última actividad ha sido el Google Meet que destaca por ser un servicio de videotelefonía desarrollado por la compañía Google y que facilita que cualquier persona pueda seguir fácilmente las reuniones desde cualquier lugar. Esto contribuye

no sólo a que los estudiantes se impliquen activamente en el desarrollo de las actividades marcadas, sino que además se vean satisfechos sus intereses a la hora de poder conocer esferas que únicamente pueden ser abordadas por personas que se dedican en la práctica a un tema en cuestión, como puede ser el día a día en un centro penitenciario.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es presentar y compartir las distintas actividades que han sido utilizadas como método de docencia, aprendizaje y evaluación en la asignatura de Derecho Penitenciario impartida en el Grado de Derecho de la Universidad de Cádiz en la Sede de Algeciras en el curso académico 2019/2020. Con el propósito de que el alumnado adquiriera de manera eficaz conocimientos, habilidades y capacidades en la materia objeto de estudio.

MÉTODO

Desarrollo de la actividad

El número de personas que participaron en ambas actividades fueron 42. Luego coincide con el total de alumnos matriculados en la asignatura. El procedimiento que se llevó a cabo fue el siguiente:

Con respecto a la plataforma Kahoot se crearon un banco de preguntas de las cuales algunas fueron elaboradas por el alumnado y otras por parte de la docente. La idea que se perseguía como se comentó en un principio era la motivar a los participantes a través de la enseñanza-aprendizaje, a la vez de servirle de autoevaluación. Pues de esta forma, por un lado, podían hacerse una idea de los conocimientos adquiridos durante el curso. Y, por otro lado, les servía como indicador previo de la calificación final de la asignatura al realizar una prueba escrita. El contenido de las preguntas fue el específico estudiado en la asignatura en la que se optó por probar este sistema. Esto es: cuestiones relativas al Derecho penitenciario que podían ser formuladas estrictamente teóricas o con un perfil más práctico.

Para acceder a la plataforma cada estudiante se registró incluyendo el pin o código generado por Kahoot para iniciar la competición. Generalmente la figura de moderadora correspondió a la docente, si bien es cierto que en alguna que otra ocasión también fue dirigida por parte de algún alumno o alumna.

Las características de la actividad desarrollada a través de la plataforma Kahoot pueden resumirse en:

En todo momento el alumnado fue protagonista de la iniciativa.

El trabajo se llevó a cabo tanto de manera grupal como individual.

Se diseñaron un banco de preguntas. Unas con un perfil teórico y otras de corte práctico. Asimismo, estas se formularon tanto en común como a título personal.

El objetivo de la actividad en todo momento fue el de motivar a los participantes a través de la enseñanza-aprendizaje, a la vez de servir de autoevaluación.

La idea que se persiguió fue la de crear nuevos escenarios de aprendizaje. Innovar en aras de mejorar los resultados de la asignatura.

Finalmente, valorar si el uso de este tipo de propuestas resulta positivo en la docencia universitaria.

Con respecto a los coloquios o seminarios virtuales fueron de gran interés y sumamente enriquecedores para el alumnado. El hecho de contar con especialistas en la materia que pudieran aportar sus conocimientos sobre todo con un enfoque principalmente práctico fue notablemente valorado por parte de los estudiantes. Concretamente en el curso referido se contó con la colaboración de uno de los Jefes de Servicio del centro penitenciario de Botafuegos de Algeciras.

En aras de ofrecerle al alumnado el acceso al material que iba a ser utilizado por parte de la persona invitada, así como permitir que el espacio virtual se enriqueciera con las aportaciones de todas las personas que formábamos parte de la asignatura, se le facilitó el acceso al campus virtual en calidad de docente invitado. De esta forma, todos los participantes tenían acceso a los contenidos estudiados, bibliografía y recursos recomendados.

La plataforma que se utilizó para poder desarrollar esta actividad fue Google Meet. Se creó una sala destinada a este tipo de eventos en la que en la fecha y hora acordada todos los asistentes se conectarían a través de un dispositivo electrónico. El alumnado en todo momento pudo decidir si participar con la cámara encendida o apagada. Únicamente la persona invitada y la docente se mantuvieron visibles en todas las sesiones.

En función del desarrollo del seminario el alumnado podía intervenir en cualquier momento o tras finalizar la exposición. En todas y cada una de las sesiones tras la charla de la persona invitada se abrió un turno de preguntas y se dio paso al debate sobre aquellas cuestiones que generaron duda, interés o disparidad de opinión.

Las características de esta actividad pueden enumerarse en:

Invitación a participar en el desarrollo de la asignatura a personas especializadas en la materia desde una perspectiva práctica y en modalidad virtual.

El alumnado como receptor y participante al mismo tiempo.

El trabajo realizado por los estudiantes fue tanto a nivel individual como grupal.

Elaboración de preguntas, dudas, consultas, etcétera sobre el tema a tratar.

El objetivo de la iniciativa fue el de crear un espacio en el que compartir conocimientos e interactuar entre la persona invitada y los oyentes. De esta forma se adaptaba a la modalidad online prácticas que hasta la fecha eran exclusivamente presenciales.

Crear nuevos espacios de aprendizaje.

Valorar si el uso de este tipo de actividad como nueva forma de transmisión del conocimiento resultaba positiva y eficaz.

Este tipo de iniciativa sirve como instrumento formativo y aporta, además de la formación específica diseñada para poder optar al título de graduado en derecho, que se creara un foro abierto al debate en el que se pudieran exponer las conclusiones y/o reflexiones tanto de la persona invitada como la de los asistentes. De esta manera se pudo contrastar si lo estudiado en clase de forma teórica es aplicado en la práctica tal y como viene recogido en la normativa penitenciaria.

RESULTADOS

Experiencia

Con respecto a la plataforma Kahoot la valoración del alumnado fue muy positiva.

El 95% del alumnado quedó satisfecho con la utilización de la plataforma. Destacaron la gran ayuda que proporcionaba el uso la aplicación a la hora de valorar sus conocimientos sobre la materia.

El 90% manifestó la facilidad de Kahoot para utilizarla tanto dentro del aula como desde cualquier otro lugar.

Aspectos como la facilidad de manejo de la plataforma a la hora de elaborar los cuestionarios, pues únicamente es necesario tener unos conocimientos básicos de informática a nivel usuario/a, fueron recalcados como muy positivos y tenidos en cuenta por parte del alumnado.

Además, destacaron como muy ventajoso que Kahoot permitiera exhibir documentos al mismo tiempo que mostraba la pregunta, lo que suponía que en todo momento se mantuvieran despiertos y preparados para responder.

El alumnado calificó con la máxima puntuación q la utilidad y la eficacia de la plataforma a la hora de involucrar y motivar a la clase a la vez de demostrar que el juego interactivo es una herramienta de aprendizaje-enseñanza con resultados satisfactorios tanto para el alumnado como para el profesorado. Pero, además, añadieron que esta iniciativa sirvió para romper con el mito de que el estudio del Derecho ha de ser irremediabilmente aburrido y engorroso y no, como piensa generalmente que únicamente consiste en memorizar leyes.

En la misma línea que lo anterior, se puede destacar la idea de la mayor parte del alumnado al reconocer que además con Kahoot se desmontaba la tradición que el Derecho que se estudia en el aula difícilmente puede aplicarse en la práctica.

Entre otras opiniones a tener en cuenta, se encuentra el hecho de poder comprobar los fallos y de esta manera repasar aquellos contenidos de la materia que o bien se desconocían, o bien no habían quedado lo suficientemente claros.

Con respecto a las dificultades que se detectaron, estas iban orientadas a la redacción de algunas de las preguntas. En ocasiones no estaban bien formuladas o resultaban demasiado largas bien por la extensión, bien por el contenido al que hacían referencia. Por tanto, algunas se reformularon y otras se anularon directamente.

En definitiva, la percepción y valoración global de los y las estudiantes sobre el aporte de Kahoot a las nuevas técnicas de enseñanza y evaluación fue muy favorable; las respuestas se orientaron hacia un reconocimiento muy positivo que catalogaron de muy recomendable.

De la misma forma, la experiencia de los coloquios o seminarios virtuales, se consideraron tanto por parte del alumnado como de la persona invitada esenciales a la hora de motivar al alumnado y acercarlos a lo que realmente se lleva a cabo en la práctica. Este tipo de iniciativa permitió que se diseñaran preguntas que únicamente podían ser respondidas desde la óptica práctica. En este caso, por el Jefe de Servicio del Centro Penitenciario de Botafuegos. Por otra parte, se fomentó que los participantes reflexionaran y debatieran gracias a los distintos puntos de vistas que se ofrecieron; todos ellos sin duda enriquecedores para todos los asistentes.

La valoración general de la actividad por parte del alumnado ante este tipo de iniciativa fue muy positiva. De hecho, la asistencia a los coloquios y/o seminarios online era del 100% de los estudiantes matriculados en la asignatura. En todo momento se mostraron participativos e interesados en todos los temas que se iban tratando. La puntuación global fue la máxima posible.

Por último, no obviarse una de las observaciones dadas por la mayoría de los estudiantes. Insistieron en la necesidad de que este tipo de iniciativa fuera extensible a las demás asignaturas, así como recomendaron que se continuara con esta misma actividad en los próximos cursos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en las encuestas sobre las actividades llevadas a cabo en la asignatura de Derecho penitenciario del Grado en Derecho en la Universidad de Cádiz en la Sede de Algeciras, concretamente Kahoot y Coloquios/Seminarios virtuales, muestran la acogida y la satisfacción por parte de la totalidad de los estudiantes. Esto invita a que los y las docentes apuesten por hacer uso de este tipo de herramientas, pues al ser una estrategia didáctica facilita la comunicación con los estudiantes, la aplicación de sus conocimientos de manera práctica y la utilización de cualquier dispositivo electrónico que se adapte a las nuevas formas de docencia, y desafíos ante cualquier situación como la que se ha estado viviendo con el Covid-19. Además, promueve el uso en la Educación Universitaria de la tecnología social dentro de las aulas, fomentando su participación por parte tanto de docentes como del alumnado. Por otra parte, facilita el desarrollo de las competencias de los estudiantes

en cuanto al uso de la tecnología dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo su apropiación y uso didáctico dentro de sus recursos educativos, y, permitiendo que se tengan espacios de competencia apropiados para el desarrollo de mecanismos innovadores que faciliten y amplíen el conocimiento.

Finalmente, debe destacarse que las nuevas tecnologías ofrecen un aporte positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje pues permiten que el desarrollo de las clases sea más interesante para el alumnado. Su uso contribuye por tanto a captar la atención de los estudiantes, así como a la mejora y desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la asignatura.

REFERENCIAS

- Caraballo, M., Peinado, H., y González, M. (2017). Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot. *Anales de ASEPUMA*, 25, 1-17.
- Duță, N. y Martínez, O. (2015). Between theory and practice: The importance of ICT in Higher Education as a tool for collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1466- 1473.
- Guzmán, A. y Del Moral, M. (2014). Tendencias de uso de YouTube: optimizando la comunicación estratégica de las universidades iberoamericanas. *Observatorio (OBS*)*, 8(1), 69-94.
- Henderson, M., Selwyn, N., y Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Ibarra, N., Aurora, L., Cuevas, O., y Martínez, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 10-19.
- Jiménez, A., Gámez, J., y Gómez, J. (2016). Una propuesta para el refuerzo de conceptos matemáticos a través de Kahoot! *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*.
- Montes, A. y Vallejo, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las tic sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229.
- Ouyang, F. y Scharber, C. (2017). The influences of an experienced instructor's discussion design and facilitation on an online learning community development: A social network analysis study. *The Internet and Higher Education*, 35, 34-47.
- Plump, C. y LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for elearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Pons, P., Bravo, C., y Ramírez, G. (2016). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: El caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre Educación*, 20, 23-48.

CAPÍTULO 80

LOS MODELOS HÍBRIDOS DE ENSEÑANZA A EXAMEN

BERNARDO OLIVARES OLIVARES
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Con esta investigación se pretende la revisión completa del sistema de acceso abierto para su incardinación en los objetivos que se deben conseguir en la docencia semi-presencial, resultante durante el curso 2020/2021.

La investigación tiene como objetivo encontrar evidencia científica que avale la eficiencia y eficacia de cada uno de los métodos propuestos para desarrollar las competencias del alumnado. Para ello, se crearán dos grupos docentes integrados por diversas asignaturas donde se emplearán de manera contrapuesta el método magistral y la docencia a través del empleo de recursos digitales y de autoaprendizaje (Flipped classroom, Open Educational Resources y M learning). Posteriormente se medirán y evaluarán los distintos aspectos relacionados con la percepción del alumnado y el desarrollo de las competencias en cada una de las materias.

La hipótesis general que nos planteamos es: ¿Son los sistemas de acceso abierto y otras técnicas en el contexto semipresencial herramientas eficaces para mejorar la calificación final del alumnado respecto del sistema presencial tradicional?

El objetivo específico de investigación marco trata de analizar la aplicabilidad del sistema Open Access a un sistema tanto semi-presencial, híbrido, así también como en el sistema tradicional.

Objetivo específico de investigación de campo tiene por finalidad: encontrar evidencia que avale la eficiencia y eficacia de cada uno de los métodos propuestos para desarrollar las competencias del alumnado.

Como objetivos secundarios nos planteamos:

- Mejorar la metodología docente mediante la organización de recursos digitales en algunas asignaturas en los distintos grados donde se imparten las asignaturas Derecho Financiero y Tributario I y Derecho Financiero y Tributario II.

- Potenciar la utilización de las herramientas del aula virtual: recursos, comentarios, inclusión de videos, tareas, contenidos web, calificaciones.

- Utilizar como estrategias para el aprendizaje y la (auto)evaluación a través de la creación foros de discusión, exámenes con autocorrección y corrección de tareas por pares.

- Incrementar el significado del aprendizaje progresando desde las situaciones específicas a las cuestiones de orden general mediante la inclusión de casos concretos y tareas a resolver relativas a la práctica del Derecho Financiero y Tributario.

- Fomentar el uso de medios audiovisuales como estrategia para facilitar el procesamiento de la información y la generación de conocimiento.

- Evaluar mediante ítems específicos el grado de adquisición de competencias en la docencia exclusivamente magistral y en aquellas asignaturas que sigan los nuevos métodos de aprendizaje.

En cuanto a la justificación e idoneidad del estudio, tras una extensa revisión documental, no hemos hallado en el ámbito científico ninguna investigación que analice y mida la incidencia de los distintos métodos de aprendizaje en el desarrollo de las competencias de grado de los alumnos/as de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario I y Derecho Financiero y Tributario II.

Por ello el planteamiento y ejecución de esta investigación puede servir como referencia objetiva para establecer un sistema de aprendizaje adecuado que podría extrapolarse a otras áreas del Derecho donde predomina la enseñanza magistral.

Respecto del impacto esperado es que en las asignaturas donde se introduce la nueva metodología docente se incremente el número de alumnos que se interesan, participan y superan las materias. Los indicadores que tendremos en cuenta son, entre otros, la evaluación de las competencias a través de las calificaciones parciales y finales, el cómputo de la asistencia del alumnado a las clases y la participación a través de los sistemas de evaluación.

En suma, nuestra investigación se centra en desarrollar las siguientes líneas de la convocatoria de innovación docente: 1) El aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante. Mediante el desarrollo de material de autoevaluación y la utilización de los Open Educational Resources; 2) La introducción de nuevas metodologías e innovación en enseñanza presencial y semipresencial, como Flipped classroom y M learning; 3) La innovación en recursos educativos en abierto y enseñanza virtual, a través de la introducción de recursos digitales de distinta índole en el campus virtual.

METODOLOGÍA

Nuestro plan de trabajo se centra en la mejora de la metodología docente a través de la enseñanza virtual (presencial y dirigida), introduciendo nuevas técnicas docentes que actualmente gozan de escasa evidencia científica por sus resultados en las asignaturas del Área de Derecho Financiero y Tributario. Nos centraremos en introducir la nueva metodología y comparar los resultados en las asignaturas de grado relativas a Derecho Financiero I y Derecho Financiero II.

Para ello, durante el año académico 2020-2021, realizaremos las siguientes tareas que nos permitirán alcanzar los objetivos propuestos:

- Estudio de los elementos a introducir en las lecciones digitales de las asignaturas del Grado en Derecho, Doble Grado Derecho y ADE y Doble Grado Derecho y RR. LL y RR.HH.

- Preparación del modo de presentación de las asignaturas mencionadas (vídeos, power point, etc.)

- Búsqueda y creación de material bibliográfico y audiovisual que formará parte de los recursos utilizados en las diferentes asignaturas.

- Elaboración de documentos propios para utilizar como materiales y recursos.

- Desarrollo de exámenes y respuestas para incluir en las asignaturas dentro del proceso de evaluación continua.

- Estudio de temáticas objeto de los foros de debate y forma de organizar los mismos.

- Elaboración de una lección digital de las asignaturas.

- Evaluación de la mejora en el rendimiento y motivación del alumnado al finalizar el curso.

- Evaluación y análisis de los resultados comparando los grupos sometidos a la docencia magistral y aquellos en los que se han empleado las nuevas técnicas de aprendizaje (Flipped classroom, Open Educational Resources y M learning).

Se ha procedido a potenciar la utilización de las herramientas del aula virtual: recursos, comentarios, inclusión de videos, tareas, contenidos web, calificaciones.

Se han empleado como estrategias para el aprendizaje y la (auto)evaluación a través de la creación foros de discusión, exámenes con autocorrección y corrección de tareas por pares.

En las distintas asignaturas se ha fomentado el uso de medios audiovisuales como estrategia para facilitar el procesamiento de la información y la generación de conocimiento.

Se ha podido evaluar objetivamente con ítems específicos el grado de adquisición de competencias en la docencia exclusivamente magistral y en aquellas asignaturas que sigan los nuevos métodos de aprendizaje dado que el periodo del proyecto comprendía el segundo cuatrimestre, cuya docencia ha tenido que llevarse a cabo en todos los casos a través de la introducción de las tecnologías a las que nos referimos.

En cuanto al sistema de aprendizaje semipresencial se puede entender “como aquel diseño docente en el que se mezcla una parte presencial (físico) y tecnologías para una parte no presencial (virtual) que se hibridan con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Así el concepto recibe otras denominaciones más centradas en la acción del diseñador o docente, como «mixto», 3 «educación flexible» o «modelo híbrido». Estas definiciones adaptan el desarrollo y las actividades a un entorno de enseñanza a distancia sin embargo, carecían de una explicitación clara de los cambios de paradigma que se ocasiona con la incorporación de nuevos entornos

educativos. Esta tendencia tiene su origen a finales de los años 90 con la intención de solventar las dificultades que atravesaba la metodología de la educación en línea ocupada más de aspectos instrumentales que en la orientación didáctica de la educación”.

Siguiendo el Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation expone los siguientes modelos de aprendizaje semipresencial:

“1. Modelo de rotación. En un modelo de esta naturaleza las actividades de la clase están organizadas en estaciones de trabajo que implican diferentes tareas. Los alumnos son organizados en equipos y cada equipo realiza una tarea durante un tiempo y después cambia de estación. Las tareas pueden ser de distinto tipo: trabajo en equipo, trabajo individual, trabajo con tecnología, trabajo con papel y lápiz, entre otros. Dentro de este modelo hay un fuerte trabajo en clase y algunas tareas en línea.

2. Modelo flexible. En este modelo las actividades en línea constituyen la parte sustancial. El estudiante tiene la flexibilidad de moverse en diferentes modalidades de aprendizaje con el propósito de mejorar su aprendizaje a partir de las necesidades específicas. En consecuencia, cada estudiante tiene una forma específica de organizar su proceso de aprendizaje. Debido a la flexibilidad, el alumno puede transitar entre el trabajo individual, en pequeños grupos, en proyectos del grupo completo, entre otros. El trabajo de asesoría por parte del profesor puede ser mínima o muy amplia, dependiendo de las necesidades de los alumnos.

3. Modelo a la carta. En este modelo los estudiantes pueden tomar algunas asignaturas del currículo de manera presencial, mientras que otras pueden ser en una modalidad completamente en línea. La parte de asesoría por parte del docente se lleva fundamentalmente en línea en esta modalidad.

4. Modelo virtual enriquecido. En este modelo los alumnos tienen algunas tutorías de manera presencial en días asignados, pero el resto de trabajo se realiza en línea, donde también tendrán apoyo del profesor virtualmente. Las tutorías por parte del profesor suelen ser opcionales, para los alumnos que requieran un apoyo específico”.

El modelo incorporado para el estudio ha sido el modelo número 2.

En cuanto al trabajo presencial, el modo docente aplicado como hemos comentado anteriormente consiste en: “explicar a los alumnos contenidos, propiciar la organización de trabajo o solicitar el desarrollo de tareas en clase, mientras que en línea las tareas están dispuestas para que los alumnos las realicen fuera de clase en el momento y lugar que ellos puedan. En el caso de las actividades de trabajo en equipo, los alumnos son quienes se organizan para hacer las tareas asignadas.

La relación entre profesor y alumnos tiene un cambio en el espacio virtual, pues se trata de hacer un seguimiento del trabajo de los alumnos y dar pautas conforme se

vayan requiriendo. Por otro lado, la comunicación puede ser hacia todo el grupo o para un alumno en particular en relación con algo específico.

El trabajo presencial está más relacionado con la transmisión de conocimientos, aunque no siempre sea así, pues en las actividades presenciales se puede promover también el trabajo colaborativo. En el trabajo en línea, el alumno tiene la posibilidad de desarrollar sus capacidades de distintas maneras.

Estas formas de enseñanza a las que podríamos llamar redes de aprendizaje son grupos de personas que aprenden juntas sincronizando el cuándo, el cómo y el dónde se realizan las actividades. La construcción de conocimiento que se produce en estas redes o entornos virtuales pone de manifiesto que en una comunidad que está bien intercomunicada, la colaboración y las ayudas que se prestan entre sí cooperan en gran medida con la enseñanza y el aprendizaje de forma positiva, sin olvidar el buen efecto que produce el enriquecimiento intelectual entre todos los actores del proceso de enseñanza. De hecho, muchas de las nuevas estrategias llevadas a cabo en entornos educativos tienen que ver con esta cooperación en el aprendizaje cooperativo, como por ejemplo el aprendizaje por grupos o la tutoría entre iguales”.

El método de enseñanza tradicional consistió en la impartición de clases magistrales durante las que los alumnos tomaban apuntes que debían completar para cada tema como la bibliografía que el profesor se les facilitaba al término del mismo. Cada tema incluía una o dos actividades de carácter optativo en las que el profesor planteaba una cuestión y ofrecía la bibliografía en la que el alumnado podía hallar la información para resolverla adecuadamente.

El método de enseñanza modificado con la inclusión de las TIC (UNESCO, 2017) y un papel activo del alumno en su aprendizaje redujo la actividad magistral a la de la introducción del tema objeto de estudio, incluyó instrucciones y normas para completarlo a partir de la información que los alumnos hallaran en la bibliografía básica (que podían encontrar en archivos, enciclopedias y bibliotecas) y en las fuentes y bases de datos electrónicas a las que podían acceder a través de la web de nuestra universidad. Asimismo, los alumnos debían subir el tema al apartado de la plataforma de Google Drive que habíamos habilitado ad hoc para que todos pudieran leer el trabajo de todos y dejar sus comentarios en notas ex profeso en cada trabajo leído. La norma era que cualquier comentario debía estar fundamentado y ser constructivo. El docente, una vez introducido el tema, limitó su actuación a orientar y guiar a sus alumnos resolviéndoles dudas propias y las generadas por los comentarios de los compañeros a su trabajo (manifestadas in situ y a través de consultas por correo electrónico o en la atención individualizada del alumno durante el horario destinado a ello), sugiriéndoles alternativas de búsqueda de información, orientando la estructura, redacción y presentación del trabajo, incentivando la propuesta y realización de actividades complementarias, etc.

RESULTADOS

La muestra inicial la integraron 134 participantes, pertenecientes a dos grupos de alumnos de Derecho Financiero y Tributario I del Grado en Derecho y del Grado en Derecho y RR.LL. y RR.HH. que recibían clase de la misma asignatura en distintos horarios. De éstos solo se tuvieron en cuenta para nuestro estudio a quienes presentaron un número de faltas de asistencia inferior al 20%. Por ello, se tuvieron en cuenta finalmente a los 101 alumnos que cumplieron con este requisito, el resto fueron excluidos del mismo. Las dos clases a las que pertenecían los alumnos fueron sorteadas antes de iniciarse la aplicación de la modificación del sistema de enseñanza para asignarles la condición de control y de tratamiento. Los alumnos del grupo A recibieron el sistema de enseñanza tradicional mientras que los del grupo B recibieron un sistema de enseñanza no tradicional.

El grupo A estuvo integrado por 65 alumnos (63% mujeres) y el grupo B por 45 alumnos (57% mujeres).

Para cuantificar y evaluar la motivación la operacionalizamos, en ambos grupos, como una función de (i) el número de intervenciones registradas durante el desarrollo de las clases, preguntas realizadas al profesor por cualquiera de los medios establecidos para ello (durante el desarrollo de las clases, en el horario de atención a alumnos y a través correo electrónico); (ii) las calificaciones finales en la asignatura en la primera convocatoria evaluada con una prueba objetiva sobre los contenidos del programa de la asignatura.

Mantuvimos que a mayor número de intervenciones y mayores calificaciones mayor motivación.

Utilizamos un diseño cuasi-experimental con los dos grupos: Sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje basado principalmente en clases magistrales (grupo A) y Sistema modificado de enseñanza-aprendizaje con la participación activa del alumno y el uso de las TIC (grupo B) en la modalidad semi-presencial.

La razón principal del empleo de este diseño radica en que, en nuestro caso, en la imposibilidad para asignar aleatoriamente a los participantes a las condiciones experimentales. Recordemos que entre las principales características de este tipo de diseño se halla el uso de escenarios de tipo social (en la mayor parte de los casos) y el hecho de que puedan aplicarse cuando no es posible el empleo de un diseño propiamente experimental de laboratorio o de campo.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el contraste de la hipótesis nos llevan a concluir que sistema semi-presencial ha sido más efectivo que el sistema presencial tradicional. De las dos variables cuantificadas son los que presentamos en la Tabla 1 puede

observarse tanto la variable implicación como la variable calificaciones finales ha sido mayor en el Grupo B (7,4 frente a 6,6) que tuvo el sistema semipresencial.

Tabla 1. Medias de la implicación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las calificaciones finales que obtuvieron los alumnos

	Implicación ³	Calificaciones finales ⁴
Grupo A ¹ (n= 65)	5,2	6,6
Grupo B ² (n=45)	7,8	7,4

1. Método tradicional de enseñanza

2. Método actualizado con la introducción de un papel activo del alumno y el uso de las TIC y modalidad semipresencial.

3. Media del número total de intervenciones registradas en relación con los 69 días lectivos en los que se impartió la asignatura. Se entiende por “intervención” del alumno cualquier consulta o actuación solicitada al profesor durante el desarrollo de las clases o tras finalizar ésta utilizando horario de atención a alumnos y correo electrónico.

4. Calificaciones finales en la asignatura tras finalizar su impartición.

REFERENCIAS

Alemany, D. (2007). *Blended learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*. Departamento de Comunicación y Psicología Social Universidad de Alicante.

Loyalty Consultores Jurídicos (2020). *Modelo híbrido SEP: ¿Qué es y en qué consiste?* Loyalty.

Moran, L. (2012). *Blended Learning. Desafío y oportunidad para la educación actual*.

CAPÍTULO 81

ENSEÑAR LA IGUALDAD FRENTE A PRIVILEGIOS Y FRAUDES FISCALES: EXPERIENCIAS DESDE EL CINE

CARLOS DAVID AGUILAR SEGADO

Universidad de Málaga, Profesor de Derecho Financiero y Tributario.

Este capítulo de libro parte de una idea original del Dr. Juan José Hinojosa Torralvo, Catedrático de Derecho Financiero y Tributario, de la Universidad de Málaga, que ha sido y sigue siendo desarrollada en las asignaturas que compartimos. Es un tema sobre el que esperamos contribuciones futuras, individuales o colectivas. Consideramos esta herramienta como vehículo adecuado para la enseñanza de la materia.

INTRODUCCIÓN

El Derecho Financiero y Tributario se caracteriza por abarcar un contenido teórico-práctico que permite la aplicación de determinadas herramientas que, a priori, son ajenas a los métodos docentes convencionales.

Por ejemplo, a través de algunas películas (narren hechos reales o de ficción) se puede fomentar el juicio crítico sobre cuestiones de mayor alcance que las concretas de los filmes; del mismo modo, se pueden ubicar las cuestiones en un determinado contexto histórico y es posible avanzar propuestas para el futuro.

La justicia tributaria constituye una temática de actualidad dentro de nuestra materia, pues abarca aspectos esenciales del Derecho Tributario, como son los principios de justicia tributaria, sea en su vertiente positiva, de capacidad e igualdad fundamentalmente, o sea en su vertiente negativa, léase privilegios y fraudes fiscales.

MÉTODO

Su utilidad en la enseñanza del Derecho es clave tanto en la docencia como en la investigación.

En el aspecto de la docencia, como explican (Sedeño-Valdellós y Quesada-Sánchez, 2020) se han de “desarrollar una serie de estrategias pedagógicas novedosas que permitan una mejor interacción con el alumnado”. Asimismo, se recomienda la lectura del libro “Docencia en asignaturas jurídicas y cine: fichas prácticas de trabajo” (VV.AA., 2021).

Por tanto, es fundamental la utilización del cine en el ámbito pedagógico, especialmente en el campo objeto de estudio, puesto que la temática jurídica está tratada en el cine, en la que ocupa un papel destacado.

Definió (Thury-Cornejo, 2009) los cuatro aportes fundamentales de la enseñanza del Derecho respecto del cine:

1. El cine relata una historia que ayuda a contextualizar una serie de conceptos abstractos que muestran cómo se combinan en la cotidianidad.
2. El cine implica a los espectadores de un modo emocional.
3. Analizar la película es un acto hermenéutico similar a los actos de interpretación de aplicabilidad del Derecho en actos determinados.
4. Relaciones correspondidas entre el Derecho y la cultura popular.

Por otro lado (Rivaya, 2006), sistematizó la educación jurídica en el cine y la innovación educativa que provoca al mejorar el aprendizaje del alumnado y la calidad de la enseñanza, así como la formación permanente.

Por tanto, el cine es un instrumento de gran utilidad en la enseñanza del Derecho a través de la docencia, como apuntan los autores citados en este apartado.

Dentro del ámbito Derecho, se ha de profundizar en la materia que impartimos, el Derecho Financiero y Tributario, con una serie de películas que podrían abarcar una temática de gran actualidad como es la justicia tributaria. Dentro de la misma se han de destacar los principios tributarios de capacidad e igualdad, así como los privilegios y el fraude fiscal.

En primer lugar, los principios tributarios de capacidad e de igualdad se ven reflejados en la película, de alto interés, titulada en español “Una cuestión de Género”, con el título original en inglés de “On the basis of sex”, de 2018, Estados Unidos, dirigida por Mimi Leder (Filmaffinity, s.f.). Esta película está basada en hechos reales cuyo género es historia y drama.

Relata la vida de Ruth Bader Ginsburg (protagonizada por Felicity Jones) que ayudó a eliminar la discriminación sexual en las leyes fiscales estadounidenses. Sus inicios en el ámbito del Derecho no fueron fáciles, ya que Ginsburg fue una de las primeras mujeres estudiantes de Derecho en Harvard cuando era un mundo dominado por hombres.

La causa por la igualdad de la juez Ruth Bader Ginsburg no se detuvo en el ámbito tributario, por supuesto. En el año 1971 consiguió que dictaminara la Corte Suprema de Estados Unidos en el Caso “Reed v. Reed” que se considerara ilegal tratar a una mujer de modo diferente a un hombre al vulnerar la Constitución (fue una decisión histórica de la Corte Suprema de los Estados Unidos que sostuvo que los administradores de fincas no pueden ser nombrados de una manera que discrimine entre sexos. En “Reed v. Reed”, la Corte Suprema dictaminó por primera vez que la Cláusula de Igualdad de Protección de la Decimocuarta Enmienda de la Constitución

de los Estados Unidos prohibía el trato diferencial basado en el sexo (Reed v. Reed, 404 US 71, 1971).

También destacó Ginsburg en el “Caso Weinberger v. Wiesenfeld” del año 1975, en el que se consiguió que los viudos pudieran cobrar una serie de beneficios al cuidar a niños menores de edad que, hasta entonces, las viudas eran las que sólo se podían beneficiar de los mismos (fue una decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos, que por unanimidad sostuvo que la distinción basada en el género bajo 42 USC § 402 (g) de la Ley de Seguridad Social de 1935, que permitía a las viudas pero no los viudos para cobrar beneficios especiales mientras cuidan a niños menores. Violaron el derecho a igual protección garantizado por la Cláusula de Debido Proceso de la Quinta Enmienda a la Constitución de los Estados Unidos (Weinberger v. Wiesenfeld, 420 US 636, 1975).

Respecto al ámbito tributario el “Caso Moritz v. Comisionado”, 1972, Ginsburg decidió defender a Charles Moritz, un hombre soltero, que cuidaba de su madre con un elevado grado de discapacidad. La vulneración del principio tributario de igualdad sale a la luz puesto que no se le permite la desgravación fiscal que únicamente era aplicable a las mujeres. Efectivamente argumentaron, tanto ella como su marido, de modo exitoso que se produjo una discriminación “on the basis of sex” (fue un caso ante el Tribunal de Apelaciones del Décimo Circuito de los Estados Unidos en el que el Tribunal sostuvo que la discriminación basada en el sexo constituye una violación de la Cláusula de Igualdad de Protección de la Constitución de los Estados Unidos. Charles Moritz había reclamado una deducción de impuestos por el costo de un cuidador de su madre inválida y el Servicio de Impuestos Internos había denegado la deducción. La ley permitía específicamente tal deducción, pero solo para mujeres y hombres anteriormente casados, lo que Moritz no estaba permitido. El Tribunal Fiscal de los Estados Unidos estuvo de acuerdo con la decisión del IRS de denegar la deducción, pero en la apelación, el Tribunal de Apelaciones del Décimo Circuito anuló esa decisión, sosteniendo que el código fiscal estaba en conflicto con la Cláusula de Protección Igualitaria de la Constitución de los Estados Unidos y extendiendo la deducción del cuidador a hombres casados (Moritz, 1972)).

Ginsburg fue una jurista de reconocido prestigio al ganar cinco importantes casos ante la Corte Suprema de Estados Unidos y fue una luchadora por la igualdad de género. Contribuyó en la eliminación de la discriminación sexual en las leyes, y se convirtió en jueza de la Corte Suprema de Estados Unidos en 1993, con sentencias en contra la segregación racial en las aulas y de que los hombres cobren más que las mujeres por el mismo trabajo; dictó también sentencias a favor del matrimonio homosexual.

Hay otras películas y producciones audiovisuales orientadas sobre los privilegios y fraude fiscal como son:

La película “Nacional III”, de 1982, España, está dirigida por Luis García Berlanga, en la que, el marqués de Leguineche, tras verse obligado a vender su palacio, se traslada a un piso con su hijo Luis José, sus fieles sirvientes y el Padre Calvo.

El suegro de Luis José muere y deja toda su fortuna a la nuera del marqués Chus. Asisten al funeral en Extremadura la familia Leguineche e intentar la reconciliación de la pareja. Una vez conseguida, el matrimonio vende las propiedades para regresar a Madrid. Aquí comenzará la odisea sobre la evasión de impuestos por parte del aristócrata (Filmaffinity, s.f.).

En la serie “Breaking Bad”, de 2008 a 2013, Estados Unidos, producida por Vince Gilligan, en un fragmento de la misma, Saul Goodman, abogado explica a Jesse Pinkman con peras y manzanas la necesidad del lavado de “activos” (dinero) para así poder evolucionar de manera positiva en su negocio de metanfetaminas (cristal azul) (Filmaffinity, s.f.).

En la película “La Lavandería” (The laundromat), de 2019, Estados Unidos, dirigida por Steven Soderbergh, producida por Netflix, se abordan casos financieros de modo irregular como los “Papeles de Panamá” (Panamá Papers). En tono de comedia, se cuenta la historia de una mujer que tras quedar viuda comenzará una batalla legal que pondrá al descubierto empresas “fantasma” que, aparentemente, operaban de manera “legal”. Los actores principales son Meryl Streep, Gary Oldman y Antonio Banderas (Filmaffinity, s.f.).

La película “7 Años”, de 2016, España, dirigida por Roger Gual, en la que cuatro socios fundadores de una empresa exitosa de diseño de aplicaciones tecnológicas son descubiertos en el desvío de fondos a un paraíso fiscal. Entonces surge la figura del “mediador” que intentará ayudarles a decidir a la persona responsable del fraude, ya que el “elegido” deberá cumplir la condena de 7 años en la cárcel y así exculpar al resto de socios fundadores (Filmaffinity, s.f.).

En la película “La Tapadera” (The firm), de 1993, Estados Unidos, dirigida por Sydney Pollack en la que Mitch McDeere (protagonizada por Tom Cruise), es un brillante abogado recién graduado de la Facultad de Derecho de Harvard. Mitch se dejará seducir por regalos y promesas de un bufete de abogados muy prestigioso de Memphis. En cambio, Mitch se daría cuenta muy pronto para sospechar que algo insólito sucedería en el bufete (Filmaffinity, s.f.).

La película “Money Monster”, de 2016, Estados Unidos, dirigida por Jodie Foster, Lee Gates (protagonizada por George Clooney), es un presentador de televisión muy famoso y uno de los gurús más influyentes de Wall Street. Kyle Budwell (Jack O'Connell), sigue sus consejos y pierde el dinero de su familia, así que toma la decisión de secuestrar a Lee Gates en la emisión en directo de su programa de televisión (Filmaffinity, s.f.).

En la película “El Lobo de Wall Street” (The Wolf of Wall Street), de 2013, dirigida por Martin Scorsese, basada en hechos reales del “bróker” financiero Jordan Belfort (Leonardo DiCaprio). La película relata la vida de éste “bróker”, en la que comenzaría en los años 80 siendo un joven honrado que perseguía el sueño americano.

En cambio, pronto aprendió en la agencia de valores que lo más importante era ser ambicioso y ganar comisiones, en lugar de hacer ganar a sus clientes.

La fortuna y el éxito hizo que le apodaran “El lobo de Wall Street”. Sin temor a la ley, sin ser discreto en sus tentaciones, no se conformaba con todo lo que ya había conseguido, ya que siempre quería más (Filmaffinity, s.f.).

Por último, la película “Signes extérieurs de richesse” de 1983, Francia, dirigida por Jacques Monnet, es una comedia francesa. La inspectora de impuestos Béatrice Flamand (Josiane Balasto) es enviada a revisar los registros contables del protagonista Gigi (Claude Brasseur), un veterinario exitoso tanto en los negocios como con las mujeres. Gigi, muy confiado, se burla de la inspectora, con un carácter frágil y tímido, en la que se desarrollará una historia de amor (Filmaffinity, s.f.).

RESULTADOS

En nuestra asignatura hemos propuesto el siguiente “caso práctico”, extraído de un trabajo propuesto al alumnado en el Campus Virtual (Moodle) de la Universidad de Málaga para el Curso 2021/2022 en Derecho Financiero y Tributario I de Grado en Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, sobre principios de justicia financiera en la película “Una cuestión de género” (On the basis of sex),

Caso práctico:

“Se propone el visionado de la película “Una cuestión de género” (On the basis of sex), Estados Unidos, 2018, disponible en la plataforma Netflix.

Una vez visionada, se propone responder al siguiente cuestionario:

1. ¿Cuál es el problema tributario que se plantea en esta película?
2. ¿Con qué principios de justicia tributaria constitucionales actuales tiene relación la historia narrada? Identifique, en particular, el alcance que para el principio de igualdad tiene la cuestión planteada.
3. Explique los dos diferentes papeles que juegan los abogados, el Sr. y la Sra. Ginsburg, y explique por qué.
4. Atendiendo a la narración de la película sobre el Derecho de Estados Unidos, ¿cuáles son los argumentos centrales de cada uno de ellos (abogados y fiscal)?
5. Elija uno de los pasajes de la vista o del juicio que le parezca interesante y explique por qué.
6. Exprese una opinión sobre el resultado de la causa”.

Resultados del caso práctico:

Este cuestionario práctico ha sido desarrollado presencialmente en clase de Derecho Financiero y Tributario I del curso 2021/2022 con los alumnos, tras la propuesta de la tarea en el Campus Virtual, de la que disponían de una semana para su entrega.

En primer lugar, se ha realizado en clase una visión general de la película de determinadas cuestiones que los alumnos encontraban de interés como, por ejemplo, destacar determinados pasajes de la película que quizás para algunos eran trascendentales para comprender la película.

Posteriormente nos centramos en debatir sobre las preguntas del cuestionario como, por ejemplo, la pregunta sobre el papel de los abogados, en la que el Sr. Ginsburg adoptaba un rol de carácter fiscal mientras que la Sra. Ginsburg se centraba más en los aspectos de igualdad.

El desarrollo del caso ha ayudado a la comprensión de los principios de justicia financiera a través de la película puesto que los alumnos han encontrado la vinculación propuesta por los profesores en la asignatura.

Por tanto, podemos concluir con que su resultado ha sido satisfactorio para la comprensión de la asignatura en los aspectos resaltados por nosotros.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El cine es un instrumento de utilidad en la enseñanza, especialmente en nuestro ámbito de estudio, que es el Derecho Financiero y Tributario. Por lo que se fomentará el visionado de películas durante la docencia para que el alumnado desarrolle su pensamiento crítico en un contexto práctico.

Los alumnos, a través de las películas podrán aprender de un modo más dinámico una materia o una parte de la misma, a través de un cuestionario práctico centrado en determinadas cuestiones de interés para la asignatura.

Las películas o series basadas en hechos reales, además, aportarán la posibilidad de analizar de modo más exhaustivo sentencias aplicables a la práctica de nuestra asignatura.

A partir de la propuesta del visionado de películas, los alumnos analizarán las películas o series que normalmente ven para encontrar alguna conexión con el Derecho y especialmente, del Derecho Financiero y Tributario.

El profesorado, a través del cine y demás producciones audiovisuales, tiene una herramienta muy útil para cambiar la dinámica de clase y así poder ayudar en la comprensión de la materia que estamos impartiendo.

REFERENCIAS

- Filmaffinity. (s.f.). 7 años. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film965107.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *Breaking bad*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film489970.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *El lobo de Wall Street*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film828416.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *La lavandería*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film618904.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *La tapadera*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film390591.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *Money monster*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film472792.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *Nacional III*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film192373.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *On the basis of sex*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/reviews2/1/216003.html>
- Filmaffinity. (s.f.). *Signes extérieurs de richesse*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film424050.html>
- Moritz, C.E. (1972). *CaseLaw*. Recuperado de: <https://case-law.vlex.com/vid/469-f-2d-466-603038310>
- Reed v. Reed, 404 US 71. (1971). *CaseLaw*. Recuperado de: <https://caselaw.findlaw.com/us-supreme-court/404/71.html>
- Rivaya, B. (2006). Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica. En VV.AA., *Una introducción cinematográfica al derecho* (págs. 21-24). Tirant lo Blanch.
- Sedeño-Valdellós, A.M. y Quesada-Sánchez, A.J. (2020). Cine y derecho: un sugerente cruce de caminos de cara a la actividad docente. *Diario la Ley*, N.º 9595, Sección Tribuna, Wolters Kluwer.
- Thury-Cornejo, V. (2009). El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho? Academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 7(14), 59-81.
- VV.AA. (2021). *Docencia en asignaturas jurídicas y cine: fichas prácticas de trabajo*. Colex.
- Weinberger v. Wiesenfeld, 420 US 636. (1975). *CaseLaw*. Recuperado de: <https://caselaw.findlaw.com/us-supreme-court/420/636.html>

CAPÍTULO 82

LA DISCUSIÓN EN EL AULA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

ALEJANDRA RÍOS PÉREZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El contexto actual y la importancia de la discusión

Una de las características predominantes del contexto actual y que marca las comunicaciones y el debate social es la posverdad. McIntyre (2018) pone el foco en cómo las estrategias que se asocian a esta figura, la circulación de bulos y de noticias falsas, acaban creando un clima en el que los hechos objetivos se ponen en cuestión. Este concepto que se hizo famoso en el año 2017 y que la Real Academia Española define como “Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”, pone en peligro la generación de un debate fluido y constructivo que permita el diálogo entre los distintos actores de la sociedad y que genera polarización.

En los modelos contemporáneos de democracia liberal el consenso es la pieza fundamental que permite el mantenimiento de los sistemas parlamentarios. En estos, los representantes adoptan las decisiones que se transformarán en las políticas que rijan la sociedad. Es la arena donde buscar el denominador común entre los distintos intereses representados, aquí resulta interesante la diferenciación entre democracia pluralista, en la que se busca el equilibrio de intereses, y democracia deliberativa, donde se busca el consenso (de Francisco, 2003). Independientemente del matiz que caracterice el tipo de democracia es el diálogo para la búsqueda de un equilibrio o un interés común general lo que subyace a este modelo. Este diálogo es a la vez reflejo y espejo de la comunicación en la sociedad.

El clima político y social actual –acentuado por el uso de las redes sociales– parece alejado de esta búsqueda de consenso que se presupone para el buen funcionamiento del sistema democrático. Cuando han triunfado las reglas de la posverdad en el discurso político es necesario plantearse el cómo discutir y cuál es la finalidad de la discusión, Cattani (2003) señala que el discurso es dialógico y polémico, tiene una dimensión cooperativa y otra de confrontación, lo cual no obsta que sea productivo, la discusión pueden llevar a que las personas se cuestionen, si bien también establece ciertas pautas o directrices sobre cómo discutir para que el proceso comunicativo se base en la argumentación.

Partiendo así de la importancia de saber discutir, de la riqueza que aporta a la sociedad un debate argumentado y constructivo frente al uso de técnicas que enturbian la realidad propia de la posverdad, el objetivo de este estudio es poner en valor la discusión en el aula desde dos dimensiones.

En primer lugar, por el valor que tiene la discusión como recurso didáctico y su polivalencia, es decir, la facilidad para enriquecer múltiples metodologías y secuencias didácticas. Siguiendo a Dumrauf, Cordero, y Colinviaux (2003) “la discusión es formativa y debe tener un lugar, papel finalidades y objetivos en las prácticas educativas”, esto llevado a la enseñanza del Derecho puede enriquecer de manera sustantiva la formación de los y las estudiantes.

En segundo lugar, retomando las ideas de Kennedy (2018) sobre plantear la enseñanza del Derecho como una forma de acción política es algo sumamente interesante desde el punto de vista de la motivación docente. En este proyecto en particular el hecho de plantear la discusión como una herramienta fundamental para los y las alumnas de Derecho al tiempo que puede suponer una mejora para las competencias comunicativas de los y las estudiantes contribuyendo a fomentar su mayor participación del debate público, pero haciendo contribuciones argumentadas y formadas, lo que en última instancia debería repercutir en la calidad del sistema democrático.

Revalorizar la discusión en el aula

Entendiendo la discusión como el intercambio de argumentos sobre un tema concreto esta es fácilmente extrapolable al aula en una primera aproximación. Sin embargo, no basta con proponer un tema y que los y las estudiantes opinen sobre el mismo, la intención de este proyecto es poner en valor la discusión y sus múltiples beneficios de modo que los y las docentes traten de potenciar las cualidades de esta herramienta.

La discusión se integra dentro de las metodologías del aprendizaje participativo y puede favorecer múltiples competencias en el alumnado, entre ellas destacan la capacidad de reflexión, el pensamiento crítico, la mejora de la expresión oral, estimula la empatía y el acercamiento de posiciones, es decir, puede proporcionar instrumentos para la realización de cierto consenso.

La polivalencia de este recurso didáctico se le atribuye porque puede cuadrarse en muchas secuencias didácticas diferentes: visionado de una película, clase magistral, asambleas, comentario de textos jurídicos, simulaciones de juicios, estudio conjunto de supuestos...

La idea de este proyecto es promover la creación de más espacios de discusión dentro de las dinámicas de clase y que la metodología que subyazca a la parte de la

discusión sea reflexionada por el o la docente de modo que se puedan potenciar todas las competencias que ofrece esta herramienta.

En este caso enseñar a discutir a la vez que se enseña el Derecho, pero teniendo en el horizonte la inducción a procesos cognitivos superiores, en los términos de la taxonomía de Bloom (1990) y que se concretarían en conductas como el análisis o la reflexión. El objetivo de esta herramienta no es tanto la de una enseñanza de contenidos materiales como de recursos formales, es la aplicación del postulado de Dewey (1997) de enseñar cómo pensar en lugar de qué pensar.

Dentro de las competencias del grado en Derecho que recoge la Universidad de Málaga en su página web se encuentran las siguientes que pueden potenciarse a través del uso de la discusión en el aula, se recogen tanto competencias transversales instrumentales e interpersonales como específicas:

Capacidad de análisis y de síntesis: a la hora de exponer argumentos estas cualidades son esenciales tanto para detectar los elementos importantes de las posiciones no propias, como para no monopolizar los debates con intervenciones largas y tediosas.

Comunicación oral y desarrollo de la oratoria jurídica: el registro del lenguaje deberá ir adaptándose a la disciplina estudiada y se aprenderá el uso de conceptos jurídicos cuando las discusiones sean en torno a los mismos.

Compromiso ético, sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental, y adquisición de valores y principios éticos: dependiendo de los temas que sean objeto de debate se puede incentivar al alumnado a cuestionarse su posicionamiento con determinadas problemáticas sociales.

Razonamiento crítico y adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica: se estimulan a la hora de crear argumentos sólidos para su defensa.

Habilidad en las relaciones interpersonales: favoreciendo la conversación entre todas las personas en el aula, ayudando a superar barreras como la timidez o el miedo a errar.

Trabajo en equipo y desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo: las discusiones pueden estructurarse de modo que se agrupe a personas distintas para defender un mismo argumento o a través de la creación de dinámicas de discusión en grupo en las que se deba llegar a una solución común sobre un determinado problema planteado.

Aprendizaje autónomo y capacidad para el manejo de fuentes jurídicas: en última instancia se busca estimular a los y las estudiantes que hagan intervenciones más elaboradas y mejor argumentadas, lo cual conlleva un trabajo personal de búsqueda de fuentes y saberes.

Tomar conciencia de la importancia del derecho como sistema regulador de las relaciones sociales: el poder discutir sobre Derecho implica que este no es un elemento abstracto al margen de la sociedad que regula la misma, sino que se promueve la concepción del Derecho como un instrumento al servicio de las sociedades para regular la convivencia y que el mismo es –o debería ser en democracia– fruto del debate entre distintas posiciones.

Capacidad de negociación y conciliación: al promover la búsqueda de soluciones comunes a problemas colectivos a través de dinámicas diferentes.

Es importante desde la posición docente contribuir a la puesta en juego de estas competencias y fomentar el razonamiento crítico, la creatividad a la hora de elaborar argumentos y la autonomía del pensamiento para establecer las bases de un aprendizaje basado en el pensamiento como el planteado por Robert Swart (2008).

MÉTODO

Propuestas didácticas donde dar cabida a la discusión

A continuación, se proponen dos secuencias didácticas que combinan distintos recursos, incluyendo la discusión organizada para implementar en las clases de la asignatura de Derecho del Trabajo, que en la Universidad de Málaga se imparte en el segundo semestre del tercer curso, si bien estas actividades pueden extrapolarse a cualquier materia.

Ambas propuestas parten de la motivación de introducir a los y las estudiantes en la práctica y evitar que la materia se imparta por entero de una forma pasiva, se busca así que el alumnado desarrolle distintas potencialidades asociadas al conocimiento práctico y el pensamiento crítico.

Visionado de la película “Pan y Rosas” de Ken Loach

El objetivo de esta secuencia didáctica basada en el visionado de la película Pan y Rosas de Ken Loach para la enseñanza de los conceptos jurídicos de:

Libertad sindical.

Discriminación.

Discriminación múltiple.

Los recursos necesarios para la realización de esta actividad son el propio aula, un proyector y la película a reproducir.

La clase se organiza en las siguientes fases:

Activación de conocimientos previos: breve puesta en común de ideas a través del planteamiento de las siguientes preguntas:

¿Cómo se pueden articular las demandas colectivas de los/las trabajadores/as dentro de la empresa?

¿Qué tipos de discriminación laboral conocéis?

Contextualización: se presenta el tema al alumnado, se les introduce en la película. Siendo en esta fase la función de la docente la de resaltar la pertinencia de la película que se va a proyectar.

Definición de objetivos para promover el visionado activo, en este caso los alumnos/as deberán tomar nota sobre las cuestiones planteadas en el punto primero.

Visualización de la película.

Postactividad-discusión sobre la película: es el momento de la puesta en común de las anotaciones que se hayan tomado sobre la película a través de la participación del alumnado. Las intervenciones pueden acompañarse de preguntas sobre la posibilidad de relacionar los mecanismos anotados con ejemplos que el o la estudiante conozca de la realidad.

Fijación de contenidos y aporte de mecanismos jurídicos: La última fase de esta secuencia consiste en afianzar los conceptos que se han ido trabajando a lo largo de la secuencia. Por último, se exponen a los alumnos/as las herramientas jurídicas disponibles para accionar una defensa en la que se den situaciones de vulneración, ya sea del derecho a la libertad sindical o situaciones discriminatorias; estas herramientas serían la denuncia a la Inspección de Trabajo y Seguridad Social, la garantía de indemnidad, el procedimiento de despido por vulneración de derechos fundamentales...

La combinación de la discusión con el visionado activo de una película suma los beneficios educativos de ambas estrategias, así a aquellas particularidades que aporta la discusión y que se han enunciado anteriormente, cabría sumarle aquellas derivadas del uso del cine en la enseñanza –mejora de la calidad, hacer la materia más atractiva, potencia la interdisciplinariedad, centrada en el aprendizaje del alumnado, formación continuada, entre otras– (Álvarez-González, 2015).

Comentario sobre una noticia de actualidad: el despido colectivo

En esta secuencia didáctica se busca exponer a través de una noticia de actualidad la materia relacionada con los expedientes de regulación de empleo (ERE). Es frecuente que cada año en prensa aparezcan varias noticias sobre algún ERE, por lo que el texto a comentar variará en función del año.

La realización de esta actividad no requiere de unos recursos específicos, tan solo del espacio del aula, donde se dará la discusión y de la puesta a disposición del alumnado de la noticia a comentar.

A continuación, se desglosan las fases de la secuencia:

La presente propuesta se divide en dos clases, la primera de ellas de contenido teórico y la segunda de contenido práctico.

Clase 1:

Exposición teórica: La docente presenta el supuesto de los despidos colectivos o expedientes de regulación de empleo, su finalidad, requisitos, fases y consecuencias. Se introduce antes de empezar la exposición la actividad a desarrollar con posterioridad con el objetivo de que los y las estudiantes tomen notas.

Clase 2:

Lectura de la noticia: Se ofrece un breve espacio de tiempo para la lectura activa de la noticia y la toma de notas.

Discusión sobre lo leído: a través de preguntas sobre la noticia la docente buscará traer al aula los conocimientos sobre el tema puestos en relación con la noticia.

Extrapolar a otros casos: en un último momento se proponen tres escenarios de empresas en las que se van a realizar despidos múltiples de trabajadores, el objetivo de esta parte de la sesión es que el alumnado identifique cuales de esos supuestos son despidos colectivos y cuales no y las razones.

Recursos: bajo coste, noticias, películas, materia de estudio.

La mera lectura de noticias jurídicas o su evaluación a través de preguntas escritas resulta menos atractiva para los y las estudiantes que la puesta en común de forma oral en el aula. Además, combinamos los beneficios de la discusión con los del trabajo de noticias jurídicas, que comprenden la implementación del conocimiento jurídico general, introducir al alumnado en la realidad jurídica, elevar la motivación, promover el espíritu crítico (Tomás y Castillo, 2015).

CONCLUSIÓN Y RESULTADOS ESPERABLES

La implementación de un mayor uso de la herramienta del discurso en el aula tiene un elevado potencial en relación a las competencias que pueden desarrollar los y las alumnas, las mismas van desde el pensamiento crítico hasta la mejora de la expresión oral.

En la aplicación de esta herramienta resalta la acción docente, ya que debe crear un espacio seguro -en el que los y las estudiantes no evadan participar por timidez u otras barreras- y motivar a la participación por medio de la selección de aquellas noticias de mayor actualidad, elección de películas adaptadas a los gustos del grupo...

La evaluación de la discusión dependerá del tipo de secuencia en la que se integre, no siendo el objetivo de este proyecto establecer un método para evaluar a los y las estudiantes sino buscar una herramienta que sea transversal y potencie su aprendizaje basado en el pensamiento a la vez que se mejora la comunicación oral – muy importante para los y las estudiantes del grado en Derecho–.

Esto no significa que no sea posible establecer una forma de evaluación, si bien para las competencias que se pretenden desarrollar a través de este recurso concreto resulta interesante plantear una evaluación que se centre en la propia participación del alumnado en la misma, huyendo de que esta sea una acción pasiva, se trata de

buscar que el alumnado se implique en su proceso evaluativo de modo que quede satisfecho, al tiempo que aprende de esa evaluación (Trigueros-Cervantes, Rivera-García, y De la Torre-Navarro, 2012).

Teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta los indicadores para evaluar serían los siguientes:

Teóricos:

Incorporación de contenido jurídico impartido en la materia.

Uso de vocabulario jurídico.

Reflexivos:

Capacidad para construir argumentos sólidos.

Coherencia de los argumentos emitidos.

Capacidad para relacionar los contenidos teóricos con el tema de la discusión y/o actualidad.

Emotivos:

Respeto a las posiciones de los y las compañeras.

Aceptación de argumentos no propios.

Capacidad de escucha activa.

Estos indicadores y su evolución a lo largo del curso permiten valorar si los y las estudiantes están adquiriendo las competencias asociadas al uso de la discusión en el aprendizaje del Derecho y en última instancia si están aprendiendo a discutir para que así puedan extrapolarlo a su vida fuera del aula.

REFERENCIAS

Álvarez-González, E.M. (2015). El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho administrativo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 11, 97-109.

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Cattani, A. (2003). Las reglas del diálogo y los movimientos de la polémica. *Quaderns de Filosofia i Ciència*, 32-33, 7-20.

De Francisco, A. (2003). Teorías y modelos de democracia. En A. Arteta, E. García-Gutián, R. Máiz (Comps.), *Teoría política: poder, moral, democracia* (pp. 246-269). Madrid: Alianza Editorial.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover.

Dumrauf, A., Cordero, S., y Colinviaux, D. (2003). Construyendo puentes y fronteras: características del género discursivo en una clase universitaria de física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(1), 58-69.

Kennedy, D. (2018). *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*. Siglo veintiuno.

McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Madrid: Cátedra.

Tomás, S. y Castillo, R. (2015). El uso de la noticia jurídica como nuevo método de enseñanza en la asignatura Sistema Jurídico Español. XIII Jornadas de Redes de Investigación

en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio.

Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., y De la Torre-Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: Del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 473-491.

CAPÍTULO 83

EXPERIENCIA DE CLASE INVERTIDA EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DE LA LIBERTAD DE CONCIENCIA

MARINA MORLA GONZÁLEZ
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

Desde comienzos del siglo XXI la evidencia científica nos muestra que el método tradicional de clase magistral presenta debilidades a la hora de captar el interés del alumno en el estudio de la materia. Estas evidencias nos han conducido a aplicar nuevas prácticas de enseñanza que logren encajar el método que emplea el docente con el método de aprendizaje del estudiante; una tarea compleja, en tanto que no todos los estudiantes comparten un único método de aprendizaje dentro del aula. La posibilidad de que el docente se adapte a cada uno de los métodos de aprendizaje que le presenta cada uno de sus alumnos ha sido prácticamente imposible, principalmente, por razón de tiempo. Sin embargo, el acceso a internet y a las nuevas tecnologías en la docencia ha permitido explorar vías de enseñanza aplicables a diversas formas de aprendizaje, y que muestran óptimos resultados en la práctica (Lage, Platt, y Treglia, 2000).

La presente contribución tiene por objetivo presentar la experiencia en la aplicación de una metodología docente diferente a la clase magistral dentro de la disciplina jurídica.

La disciplina jurídica, como muchas otras, ha sido impartida, tradicionalmente, a través del método de clase magistral, en el cual el docente explica a los estudiantes el contenido de manuales y normativas sobre diferentes ámbitos. No obstante, esta disciplina presenta un contenido que no la encasilla en un único método de enseñanza, siendo susceptible de aplicación de técnicas donde el alumnado tenga un papel más activo.

Partiendo de esta idea, se lleva a cabo esta investigación, consistente en la aplicación de la metodología de Clase Invertida (*inverted classroom*, *flipped classroom*) en el grupo de estudiantes de la asignatura Derecho de la Libertad de Conciencia del Grado en Derecho, segundo curso, en la Universidad de León (curso 2019-2020).

MÉTODO

Se han explorado a lo largo de las últimas décadas diferentes métodos alternativos de enseñanza teniendo en cuenta las características del alumnado.

Diversos estudios han analizado al estudiante en diferentes facetas: aquellos alumnos dependientes, colaborativos o independientes (Reichmann y Grasha, 1974); la relación del estudiante con el mundo (introvertido o extrovertido), su forma de procesar la información (sensorial o intuitivamente), su toma decisiones (pensando o sintiendo) y la evaluación en su entorno (juzgando o comprendiendo) (Keirse y Bates, 1984); o también, centrándose en cómo los estudiantes recogen y procesan la información: los que recogen la información a través de una conceptualización abstracta y los que recogen la información a través de la propia experiencia; así como los que procesan la información a través de la experimentación activa, o los que lo hacen a través de la observación y la reflexión (Kolb, 1981).

Nosotros hemos optado por el método diseñado por Lage et al. (2000), denominado clase invertida (*inverted classroom*). El fundamento de esta metodología lo han encontrado diversos autores en la taxonomía de Bloom, el constructivismo social, y el cono del aprendizaje de Edgar Dale (véase, respectivamente: Blasco, Lorenzo, y Sarsa, 2016; Martínez-Olvera, Esquivel, y Martínez-Castillo, 2014; Silberman, 1998).

Este método implica una inversión de roles dentro del aula: los alumnos tienen acceso a los diferentes materiales de los que se servirá el docente para impartir la materia (bien vídeos explicativos, bien recursos bibliográficos, presentaciones PowerPoint, etc.) con antelación a la clase presencial. De esta manera, los estudiantes asistirán a la clase con unos conocimientos adquiridos en casa, tras el análisis, visualización o estudio de los materiales. La clase presencial, entonces, se destina a la interacción de los alumnos con el docente y entre ellos, con el objetivo de discutir acerca del material proporcionado (Morla, 2021). El docente comienza la clase preguntando a los alumnos si el estudio del material les ha suscitado alguna cuestión que deseen poner en común y resolver. De esta manera, la clase presencial está destinada a aclarar los conceptos que no han sido comprendidos por los alumnos en casa o a ampliar explicaciones. Esta tarea conlleva un período de tiempo más breve, en tanto que el docente se centra en explicar en clase aquellas cuestiones que necesitan una explicación más amplia a petición de los alumnos, y no en explicar toda la materia. La ausencia de consultas por parte de los alumnos es interpretada por el profesor como señal de que han comprendido claramente el material proporcionado (Lage et al., 2000).

En la aplicación de este método, se espera que los alumnos asistan al aula preparados para el debate y la puesta en común de conocimientos. Por ello, el docente puede destinar el tiempo de la clase a realizar preguntas o a plantear casos prácticos

que serán resueltos en el momento por los estudiantes. El tiempo sobrante de la clase podrá ser destinado a la resolución de ejercicios que hubiesen sido asignados para su resolución en casa.

Esta actividad podrá realizarse en grupos, de manera que los integrantes de cada grupo podrán poner en común sus resultados para, posteriormente, presentárselos al resto de los alumnos (Lage et al., 2000).

En la aplicación de esta metodología, el acceso a la tecnología se vuelve fundamental. Principalmente, para que el estudiante disponga de los materiales previamente a la clase desde su casa. Para ello, será necesario una plataforma virtual donde se desplieguen las presentaciones, vídeos y recursos bibliográficos necesarios para que el alumno pueda resolver las cuestiones que se planteen en el aula, y pueda seguir de manera ordenada la evolución del curso a través de los recursos disponibles en esta página. Esta plataforma, además, facilitará la disponibilidad de otros recursos para el aprendizaje activo de los estudiantes, como, por ejemplo, cuestionarios interactivos (Lage et al., 2000).

De esta manera, el aula invertida puede entenderse como una metodología que consiste en una combinación en la enseñanza tanto de forma online como de forma tradicional (López-Soler, 2015).

El método que hemos empleado se caracteriza por su aplicabilidad en cualquier disciplina, en tanto que incluso aquellas ciencias que poseen un contenido más teórico que práctico siguen siendo susceptibles de enseñanza a través de contenidos interactivos, como los recursos visuales (prueba de ello son los documentales televisivos sobre acontecimientos históricos o naturales) (Andrade y Chacón, 2018). Desde nuestro punto de vista, consideramos esencial la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza universitaria. Por esta razón, hemos optado por esta metodología para explorar los resultados que la misma proporcionarían a los alumnos de disciplina jurídica en una materia concreta dentro de la asignatura Derecho de la Libertad de Conciencia.

Nuestra aplicación de esta metodología ha consistido en la enseñanza de la proyección de la Libertad de Conciencia en el plano sanitario, en concreto, en la obtención de órganos humanos post mortem para trasplante, con especial referencia a los modelos de extracción de órganos que se han ideado con este fin (donación, de mercado y automático o confiscatorio). Se les pide, en concreto, que sean capaces de reflexionar y justificar jurídicamente los argumentos a favor y en contra de cada uno de los modelos planteados. Para ello, la profesora ha proporcionado los recursos necesarios a los alumnos a través de la plataforma Moodle: artículos científicos y enlaces a noticias, así como recursos visuales sobre la materia. Se les ha explicado la dinámica de la actividad a desarrollar. Posteriormente, se les ha dividido en grupos a fin de que la participación de los alumnos en clase sea más dinámica, y a continuación

se les ha facilitado una serie de informaciones acerca del modelo actual de donación de órganos, sus ventajas y desventajas, así como sobre la problemática de la escasez de órganos que afecta a todos los sistemas sanitarios que se ocupan de aplicar este tipo de terapias. Los alumnos han tenido acceso, a través de la plataforma Moodle, a los últimos informes internacionales oficiales sobre ratios de obtención de órganos, así como los informes y documentos nacionales de la Organización Nacional de Trasplantes española. También se les ha proporcionado material (principalmente, noticias en periódicos de difusión social) sobre los últimos avances científicos para solucionar el problema de la escasez de órganos, así como material científico sobre los sistemas alternativos al de donación, que han sido objeto de análisis por la doctrina desde una perspectiva esencialmente jurídica y bioética.

Respecto de la reflexión acerca del modelo de donación, la docente ha planteado a los alumnos una serie de cuestiones conflictivas a resolver, principalmente, en lo referente al respeto a la voluntad del fallecido por la familia una vez su ser querido fallece. La diferencia de proceder entre lo establecido en la ley y lo que sucede en la práctica será el principal objeto de estudio del modelo de donación. En cuanto a los modelos alternativos que se plantean (el de mercado y el confiscatorio o automático) la profesora ha planteado unas preguntas guía que deberían ser capaces de resolver a través de la lectura o el visionado del material proporcionado online. La respuesta a estas preguntas permitirá poner en contraste cada uno de los modelos alternativos con el ampliamente aplicado en todo el mundo modelo de donación, que no resuelve el problema de la escasez de órganos. Entre estas preguntas guía, podríamos encontrar, por ejemplo, para el modelo de mercado: ¿los órganos son cosas disponibles? ¿se pueden vender o son res extracommercium?, ¿vender órganos supone una sanción legal?, ¿existe un derecho de propiedad sobre el propio cuerpo?, ¿eliminaría o agravaría el problema del tráfico de órganos?, ¿es el consentimiento válido cuando media precio?, ¿atentaría contra la dignidad del donante?; o sobre el modelo automático o confiscatorio: ¿debería tener derecho el que se opone a la donación a recibir un órgano si lo necesita en vida?, ¿se respeta la voluntad del fallecido a la hora de hacer una autopsia?, ¿comete el médico que decide no extraer los órganos para trasplante un delito de omisión del deber de socorro/homicidio/lesiones en comisión por omisión al no proporcionar esos órganos a un paciente en lista de espera?, ¿elimina el problema del tráfico de órganos?, ¿dejaría la gente de confiar en el sistema sanitario?

Una vez explicada la actividad, los estudiantes realizarán un análisis y estudio de los recursos proporcionados de manera previa a la asistencia al aula. En el aula, hemos destinado el tiempo a la exposición de cada uno de los grupos de aquellos argumentos a favor y en contra que han localizado en los recursos proporcionados y a la justificación jurídica que podrían plantear respecto de ellos. Cada exposición se ha

realizado frente a la profesora y frente al resto de estudiantes. Ello, ha facilitado enormemente el debate y la reflexión del resto de estudiantes sobre las cuestiones planteadas: los estudiantes han planteado las cuestiones que la materia les suscitaba y la presencia de la docente en clase ha servido de guía para un contenido impartido prácticamente de manera íntegra por los alumnos.

El papel de la profesora en esta dinámica ha consistido en realizar preguntas para comprender hasta qué punto el alumnado ha asimilado conceptos básicos (por ejemplo, la definición de cada uno de los modelos de obtención de órganos), el conflicto jurídico que plantea la doctrina (argumentos a favor y en contra de cada uno de los modelos) y comprobar si son capaces de reflexionar desde su formación jurídica de alumnos de segundo curso del Grado en Derecho (aplicando la teoría sobre conceptos básicos dentro de la disciplina jurídica, como lo son el consentimiento informado, la dignidad, el derecho de propiedad, tráfico de órganos, etc., y su necesaria conexión con el Derecho de la Libertad de Conciencia, esto es, el derecho a decidir del individuo acerca del destino de sus órganos tras su fallecimiento, de acuerdo con sus propias convicciones, creencias, ideas y opiniones).

RESULTADOS

El desarrollo de la actividad en los términos arriba descritos ha permitido obtener una serie de resultados muy positivos, tanto para la docente como para los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia objeto de estudio.

En primer lugar, la actividad en el aula se ha visto favorecida por varias cuestiones: el trabajo en equipo y la participación activa del alumno en las exposiciones al resto de estudiantes y a la profesora.

En segundo lugar, el acceso a materiales de diferente índole (visual, bibliográfico, etc.) ha permitido al estudiante explorar diferentes fuentes de contenido, facilitando que cada alumno muestre más interés por aquella fuente que se ajuste mejor a su método de aprendizaje.

En tercer lugar, el planteamiento de las cuestiones guía ha facilitado a los estudiantes seguir un foco o línea de estudio, evitando, en este sentido, que el alumno pueda perderse en el estudio la materia. Asimismo, el planteamiento de cuestiones a lo largo de las exposiciones realizadas por los grupos de estudiantes en clase, tanto aquellas realizadas por sus compañeros y compañeras como las realizadas por la profesora, ha mantenido a los alumnos atentos a la explicación, tanto a los que presentan como a los que permanecen escuchando a los que exponen.

En cuarto lugar, y siguiendo el hilo de lo que acabamos de decir, la actividad se ha mostrado enormemente útil para mantener el interés del estudiante, fomentar su participación activa y facilitar el debate y reflexión en clase.

El resultado final ha consistido en que el alumnado ha interiorizado el conocimiento básico sobre la materia planteada: los argumentos jurídicos y bioéticos que la comunidad científica ha venido desarrollando a lo largo de los últimos años.

Ello ha sido fundamental para que el alumnado sea capaz de proyectar el contenido básico de la asignatura Derecho de la Libertad de conciencia en un ámbito que afecta a principios esenciales (el ámbito sanitario), como la autonomía, el libre desarrollo de la personalidad y la dignidad de la persona. Ello, unido al estudio de los diferentes derechos que encuentran una colisión en el ámbito de los trasplantes de órganos ha facilitado la conexión del Derecho de la Libertad de Conciencia con otras asignaturas, como lo son el Derecho Civil o el Derecho Penal, lo cual facilita en el alumno una capacidad de reflexión y conexión con conocimientos jurídicos ya aprendidos en este momento del curso.

La capacidad de proyección del Derecho de la Libertad de Conciencia en ámbitos como el sanitario es uno de los objetivos principales de la asignatura del segundo grado en Derecho en la Universidad de León. Con la puesta en práctica de esta actividad, el alumnado ha mostrado resultados muy satisfactorios y la profesora ha logrado transmitir conocimientos básicos sobre la materia que han sido más fácilmente asimilados por los estudiantes por su implicación e interés en los recursos accesibles a través de la plataforma Moodle.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La aplicación de esta metodología docente ha mostrado resultados altamente satisfactorios tanto para el alumnado como para la profesora.

La inversión de roles dentro del aula a lo largo de la actividad se ha mostrado como un punto de encuentro entre las capacidades de estudio de los estudiantes y las capacidades de enseñanza de la docente.

Se ha demostrado que la metodología de la clase invertida resulta extremadamente útil para aquellas disciplinas y materias con un contenido esencialmente práctico. Sin embargo, como hemos venido explicando en esta contribución, la actividad propuesta ha mostrado gran eficacia para el aprendizaje y la enseñanza efectiva también en una disciplina esencialmente teórica, como lo son las ciencias jurídicas.

El alumnado en su conjunto se ha mostrado activo, entretenido, atento y con gran interés en la materia. Ningún alumno o alumna se ha quedado atrás en las explicaciones, en tanto que la metodología permite implicar de manera activa al estudiante tanto previamente a la clase en su casa, como posteriormente, dentro del aula.

REFERENCIAS

Andrade, E. y Chacón E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. Pulso. *Revista de Educación*, 41, 251-267.

Blasco, A., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 17, 12-20.

Keirse, D. y Bates, M. (1984). *Please understand me: Character and temperament types*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis.

Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.

Lage, M.J., Platt, G.J., y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

López-Soler, A. (2015). Invirtiendo el aula: de la enseñanza tradicional al modelo flipped-mastery classroom (Trabajo de fin de máster). Universidad de Valladolid.

Martínez-Olvera, W., Esquivel, I., y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel (Coord.), *Los modelos tecnoeducativos: revolucionado el aprendizaje del siglo XXI*. Editorial Lulu.

Morla-González, M. (2021). Innovación docente en el manejo de material extranjero para la asignatura aspectos legales y sociales de la Biotecnología. En M.T. MataSierra, M. Díaz y García-Conlledo, y M.A. Trapero-Barreales (Dirs.), *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas* (pp. 220-226). Madrid: Dykinson

Reichmann, S. y Grasha, A.F. (1974). A rational approach to developin assessing the construct validity of a student learning scale instrument. *Journal of Psychology*, 87(2), 213-23.

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel.

CAPÍTULO 84

APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL A TRAVÉS DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL: EL CASO DE LA ESCUELA DE IMPACTO SOCIAL DE LA NORIA

JUAN ANTONIO TORRECILLA-GARCÍA, AGNIESZKA GRAZYNA SKOTNICKA,
Y MARÍA TERESA CASTILLA MESA
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, el Emprendimiento Social y su fomento ha captado interés en diversos espacios en la educación, investigación y en las administraciones públicas. Tanto el denominado Tercer Sector, como en general la Empresa Social en todas sus vertientes es objeto de análisis y constante desarrollo en España, pero también en Europa. Esta situación surge de una acuciante necesidad de buscar nuevas oportunidades enfocadas a cumplir con el desafío de crear iniciativas sostenibles, competitivas y que realmente contribuyan a dar solución a las problemáticas sociales. Las regiones menos industrializadas como es el caso de Andalucía, y por ende la provincia de Málaga, requieren un mayor esfuerzo para poner en marcha iniciativas de calidad que constituyan la base para poner en práctica las ideas de innovación o emprendimiento social.

Un amplio interés por el emprendimiento social se refleja en numerosas investigaciones, especialmente desde el punto de vista del impacto sobre el mercado. Sin embargo, no existe aún el consenso sobre la definición integral del emprendimiento social como tal. Varios trabajos se centran en el perfil del emprendedor social (Abdu y Johansson, 2009; Levie, Brooksbank, Jones-Evans, Harding, y Hart, 2006; Light, 2009; Rubio, Wallace, y Cornelius, 2012; Terjesen, Lepoutre, Justo, y Bosma, 2011; Trexler, 2008; Zahra, Gedajlovic, Neubaum, y Shulman, 2009). Sin embargo, son intentos aislados de aportar una mejor comprensión de este fenómeno. Incluso con estos antecedentes de investigación sobre el emprendimiento social en los últimos veinte años, se observa una necesidad de clarificación de dicho concepto (Acs, Boardman, y McNeely, 2011). Por ello, debemos revisar las principales aportaciones a la definición de emprendedor y emprendimiento social. Thompson, Alvy, y Lees (2000), definen al emprendedor social como una persona que detecta una oportunidad y que satisface alguna necesidad no satisfecha por el Estado o la administración pública, ampliando dicha definición por la capacidad para reunir recursos, personas voluntarias y otros activos, a fin de generar un cambio social.

En años siguientes, Peredo y McLean (2006) presentan una aproximación a la definición del emprendedor social como una persona o grupo organizativo enfocado a crear un valor social, a través de actividades innovadoras basadas en hacer uso de las capacidades y recursos disponibles asumiendo ciertos riesgos en el entorno. Por otro lado, Dacin, Dacin, y Matear (2010) indican que el emprendimiento social engloba las características individuales, los procesos y las actividades vinculadas al entorno que conducen a la plantearse soluciones a desafíos de cambio social.

Tomando en consideración las aportaciones Dacin, Dacin, y Tracey (2011) se establecen las características más importantes de este emprendimiento con especial orientación hacia la innovación. Por otro lado, Melián, Campos, y Sanchis (2011) asignan a los emprendedores sociales el rol de agentes de cambio social y los describen como individuos proactivos dotados de unas competencias específicas ligadas a la dimensión social, teniendo en cuenta que generan beneficios a la sociedad más allá del retorno comercial o financiero. Así como es necesario tener en cuenta las aportaciones de Bargsted (2013) en los que el autor se refiere a una orientación laboral y social específica, centrada estrechamente en el desarrollo de proyectos laborales y sociales más allá del mero emprendimiento tradicional.

Haciendo eco de las anteriores aportaciones Apetrei, Ribeiro, Roing, y Tur (2013) afirman en que el emprendedor social, se puede definir como un individuo que se propone resolver un problema social con un enfoque innovador, poniendo en marcha una actividad de emprendimiento.

Es necesario tener en cuenta que varios autores asumen el emprendimiento social como un fenómeno empresarial por el cual las organizaciones no gubernamentales acogen el funcionamiento como una empresa incluyendo la actividad empresarial propiamente dicha, y, por tanto, el posible ánimo de lucro de la organización (Acs et al., 2011; Austin, Stevenson, y Wei-Skillern, 2006; Di Domenico, Haugh, y Tracy, 2010; Guzmán y Trujillo, 2008; Hockerts, 2006; Sharir y Lerner, 2006).

Desde una perspectiva más amplia se ha destacado que el significado del emprendimiento social puede sufrir variaciones significativas en función del momento, del lugar e incluso del nivel de desarrollo económico, social o cultura donde se lleva a cabo (Lepoutre et al., 2011).

En lo que se refiere a emprendimiento social es imprescindible considerar el contexto nacional y local en el cual se lleva a cabo. Las condiciones de planteamientos, tanto de ideas y de proyectos a llevar a cabo, como de los posibles apoyos, siempre se anclan en una realidad muy específica. En España, desde los años ochenta tienen lugar diferentes iniciativas públicas y público-privadas de programas de apoyo al emprendimiento por parte de la administración pública como diversas fundaciones. Estos programas han sido dirigidos principalmente a la orientación, formación,

asesoramiento y concesión de ayudas económicas. Por lo tanto, estaban creando un despunte momentáneo de aparición de proyectos y un decrecimiento una vez finalizado el programa (De Castro, Justo, y Olivares, 2008; Saiz y Araujo, 2006).

Por el otro lado, en Andalucía se han dado varios ejemplos de actuaciones públicas de apoyo a la Innovación y Emprendimiento Social. Comenzando por el I Foro Internacional de Emprendimiento organizado por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía, a través de la Fundación Andalucía Emprende, celebrado en 2015. Dicho foro ha sido orientado a ser punto de encuentro entre entidades e instituciones nacionales e internacionales centradas en el apoyo a los emprendedores con impacto social. Ahí se intercambiaron las últimas novedades y proyectos futuros sobre emprendimiento, incluyendo la incipiente en aquel momento propuesta de la Noria de crear un proyecto singular de apoyo a tejido social de la provincia de Málaga.

Objetivos

Los objetivos que nos proponemos en este trabajo es estudiar como la metodología educativa adecuadamente propuesta funciona como un factor acelerador de un programa de formación y de catalizador de proyectos de innovación social, participantes en la Escuela de Impacto Social de la Noria, Centro de Innovación Social de la Diputación de la provincia de Málaga. La práctica educativa de esta índole puede servir como ejemplo y buena práctica para, salvando diferencias particulares de los territorios y sociedades, promover y reforzar el fenómeno de creación de empresas sociales sostenibles.

Otro objetivo es conocer las posibles contingencias, y los posibles errores, surgidos en la puesta en marcha de la Escuela de Impacto Social. Las prácticas educativas y de fomento del emprendimiento en ámbitos sociales experimentan de manera especial “piedras en el camino” siendo dependientes de una multitud de factores externos imposibles de prever en la planificación inicial de las ideas innovadoras.

Si bien, la Escuela de Impacto Social tiene como fin el apoyo al Emprendimiento Social y la mejora de la profesionalización del tejido asociativo en la provincia. Es necesario ver sus avances en un espectro más amplio: tanto el impacto sobre las organizaciones sociales de diversa índole en la provincia; como su ejemplo tractor sobre el empuje inicial a las ideas de empresas sociales que se puede convertir en servicios que satisfagan necesidades reales de colectivos vulnerables; así como los puestos de trabajo generados, tanto para los promotores como para empleados, donde en muchos casos son personas con diverso grado de discapacidad.

No obstante, estudiada la nomenclatura y el contexto del Emprendimiento Social y sus dificultades. La Escuela de Impacto Social se centra en sobrepasar la existente

falta de empatía hacia la realidad del emprendedor social, buscando generar una iniciativa sostenible con impacto social, mejorando la formación empresarial de sus promotores. Aunque aparecen algunos proyectos no sostenibles y acaban convirtiéndose en ONGs dependientes de las aportaciones de la administración pública.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA, EXPERIENCIA O ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la base de la creación de la Escuela de Impacto Social de la Noria, el Centro de Innovación Social de la Diputación de la provincia de Málaga, encontramos el estudio de Oportunidades de Innovación Social “Social Ideas” realizado en años 2012-2013. En este informe se ponen de relieve las áreas de oportunidades para desarrollar ideas innovadoras con impacto social en las 8 comarcas de la provincia de Málaga. En el estudio se incluye el análisis de casos de emprendimiento social en la provincia destacando como principal conclusión la necesidad de apoyo a las iniciativas emergentes, especialmente en las fases iniciales donde la curva de supervivencia es muy a la baja.

La Noria como el órgano ejecutor de las políticas provinciales de fomento de la participación ciudadana e innovación social de la Diputación de Málaga junto con el apoyo económico de Fundación La Caixa, ponen en marcha un proyecto, experimental en sus inicios, de crear un espacio de apoyo y activación de proyectos sociales. De tal manera que tras el paso por la Escuela de Impacto Social se establezcan en el mercado.

En 2016 se toma la decisión por parte de los responsables de Participación Ciudadana e Innovación Social de la Diputación de la provincia de Málaga de poner en marcha el proyecto de fomento de Emprendimiento Social denominado La Escuela de Impacto Social. La ubicación de la Escuela (para las acciones formativas, para reuniones de mentorización y para las sesiones de asesoramiento) se establece en las instalaciones de la Noria en Málaga.

Figura 1. Logotipo de la Escuela



Tabla 1. Los objetivos de la Escuela de Impacto Social

	Dar a conocer la Innovación Social como un ámbito multidisciplinar con potencial de generación de proyectos profesionales.
	Dotar de recursos con los que profesionalizar la forma de trabajar de los participantes, acercándonos a las metodologías del sector profesional.
	Transmitir conocimiento específico sobre metodologías y tendencias que influyen en la Innovación Social.
	Adquirir un toolkit básico para identificar retos y oportunidades en los ámbitos de la Innovación Social de la provincia de Málaga.
	Desarrollar tácticas personalizadas para mejorar la creatividad y generar ideas innovadoras en entornos colaborativos.
	Poner en práctica algunas técnicas para mejorar el nivel de desarrollo de sus habilidades, pero con una sensibilidad especial hacia las necesidades sociales.
	Generar nuevas ideas de negocio a partir de la colaboración genuina.

Dar a conocer la Innovación Social como un ámbito multidisciplinar con potencial de generación de proyectos profesionales.

Dotar de recursos con los que profesionalizar la forma de trabajar de los participantes, acercándonos a las metodologías del sector profesional.

Transmitir conocimiento específico sobre metodologías y tendencias que influyen en la Innovación Social.

Adquirir un toolkit básico para identificar retos y oportunidades en los ámbitos de la Innovación Social de la provincia de Málaga.

Desarrollar tácticas personalizadas para mejorar la creatividad y generar ideas innovadoras en entornos colaborativos.

Poner en práctica algunas técnicas para mejorar el nivel de desarrollo de sus habilidades, pero con una sensibilidad especial hacia las necesidades sociales.

Generar nuevas ideas de negocio a partir de la colaboración genuina.

La Escuela de Impacto Social consiste en tres pilares fundamentales: los Espacios de Co-Creación, Programa de Capacitación y la Oficina Técnica. En estas tres partes constituyen el programa de formación y de aceleración de los proyectos.

Los Espacios de Co-Creación de la Escuela de Impacto Social se articulan en un programa independiente de aceleración donde 15 proyectos por edición comparten gratuitamente un espacio físico y virtual de trabajo, incubación y formación durante 6 meses. Durante este tiempo están definiendo y madurando su modelo de negocio con un plan de formación a medida de sus necesidades, así como con un acompañamiento/mentorización permanente que permita alcanzar los resultados esperados. Partiendo de la premisa de la necesidad de capacitación transversal basada

en aprendizaje basado en proyectos y el learning-by-doing, se enfoca todo el programa a crear un espacio seguro con alto grado de tolerancia al error y con la predisposición hacia la experimentación innovadora.

Figura 2. Plan de Acompañamiento de la Escuela de Impacto Social



Fuente: Elaboración propia

Cada persona emprendedora en el marco de su proyecto, en base a las características y necesidades de este, dispone de asesoramiento personalizado o la mentorización de una persona experta. Esta mentorización o tutorización permite alcanzar mejores resultados tanto en el desarrollo práctico de los proyectos como en la maduración del proyecto empresarial. Siendo el mentor o la mentora persona responsable de acompañamiento durante 6 meses, asignándole tareas y facilitándole el camino para progresar.

Los Espacios de Co-Creación han tenido una acogida muy buena, presentándose para las 2 ediciones (la del 2017 y la del 2018) más de 100 candidaturas de proyectos de innovación o emprendimiento. Siendo seleccionados un total de 32 proyectos (17 en la primera edición y 15 en la segunda) Este enfoque ha permitido poner en marcha un programa ambicioso de seguimiento cercano con mentores especializados a 32 proyectos de emprendimiento social. Acelerando el proceso de creación e impulso de sus actividades, con el propósito de convertir sus modelos de negocio social en proyectos rentables para sus promotores y para la sociedad.

El Programa de Capacitación consiste en un ciclo de formaciones prácticas en los ámbitos específicos relacionados con los factores de éxito de los proyectos sociales. Muchos de los talleres o masterclass (los dos formatos que abarca la capacitación) han

sido desarrollados a petición y a medida de los proyectos, mediante la realización de una encuesta previa a la inscripción. El programa de Capacitación está abierto a todos los miembros del ecosistema de innovación social de la provincia. Introduciendo en la segunda edición la opción de grabación de las charlas para la difusión en la provincia.

Tabla 2. Desde una perspectiva técnica, el formato de aprendizaje se ha centrado en el proceso y en el método de learning-by-doing, con las siguientes consideraciones

	Experiencial: metodologías orientadas a “aprender haciendo”, en las que el diseño de los talleres hace que el participante sea el protagonista de su propio aprendizaje.
	Gamificado: sesiones planificadas para lograr engagement y satisfacción, no sólo por el aprendizaje cosechado, sino por el formato y el medio para lograrlo.
	Aplicado: los talleres procuran la identificación de problemáticas y debilidades concretas que se encuentran presentes (individualmente o en los equipos de trabajo) con el objetivo de impulsar planes de acción prácticos, diseñados para mejorarlos o resolverlos
	Orientado a la excelencia profesional: conocimientos, estrategias y herramientas prácticas que no están presentes de forma directamente identificable en el día a día laboral, pero que resultan críticas para lograr una mejora del desempeño y calidad de vida laboral de los individuos y colectivos.

Experiencial: metodologías orientadas a “aprender haciendo”, en las que el diseño de los talleres hace que el participante sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Gamificado: sesiones planificadas para lograr engagement y satisfacción, no sólo por el aprendizaje cosechado, sino por el formato y el medio para lograrlo.

Aplicado: los talleres procuran la identificación de problemáticas y debilidades concretas que se encuentran presentes (individualmente o en los equipos de trabajo) con el objetivo de impulsar planes de acción prácticos, diseñados para mejorarlos o resolverlos

Orientado a la excelencia profesional: conocimientos, estrategias y herramientas prácticas que no están presentes de forma directamente identificable en el día a día laboral, pero que resultan críticas para lograr una mejora del desempeño y calidad de vida laboral de los individuos y colectivos.

En la Edición 2017 se ha llevado a cabo un programa de acciones formativas que, con 26 sesiones presenciales, ha permitido capacitar y desarrollar a más de 100 emprendedores sociales en ámbitos relacionados con las estrategias, las herramientas y las habilidades para la puesta en marcha de proyectos y empresas sociales. El programa de formación ha recibido un total de 215 personas inscritas, de las que 110 han asistido al menos a 1 de las sesiones. La asistencia total a todas las sesiones es de 903 personas, teniendo por tanto un promedio de asistencia a las mismas de entre 30

y 40 personas. El programa de formación ha permitido estimular la aparición de un ecosistema de emprendedores sociales, quienes no solo han disfrutado de las acciones formativas, sino que también han creado sinergias entre ellos para ofrecerse apoyo y colaboración mutua en el desarrollo de sus proyectos.

En la edición de 2018 se han realizado un total de 22 sesiones presenciales, con una asistencia media de 25 personas, con un total de aprox. 600 asistentes.

Finalmente, otro pilar de la Escuela de Impacto Social constituye la Oficina Técnica. La Oficina Técnica consiste en la puesta a disposición de cualquier emprendedor o entidad social de una reunión de asesoramiento personalizado con un/a profesional experto/a en empresas sociales

El asesoramiento ha tenido como finalidad:

- Facilitar una atención personalizada a los proyectos sociales susceptibles de convertirse en emprendimientos sociales. Especialmente en su fase más temprana.

- Crear un canal directo con el tejido social para poder responder a sus dudas puntuales

- Fomentar las alianzas y sinergias entre los proyectos motorizados de la Escuela de Impacto Social y los proyectos atendidos por la Oficina Técnica.

- Generar la información de feedback sobre las necesidades técnicas y de apoyo que demandan proyectos sociales y transmitirlos a los responsables de La Noria.

A lo largo de 2017 y 2018 se han atendido más de 200 consultas principalmente relacionadas con dos temas: puesta en marcha de un nuevo emprendimiento social y el funcionamiento de las entidades sociales para consolidarse en el mercado/sociedad.

EVIDENCIAS, METODOLOGÍA O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio del caso de la Escuela de Impacto Social se basa en el análisis en profundidad de toda la documentación relacionada con la iniciativa, así como en una serie de entrevistas personales con los usuarios, responsables y coordinadores de la Escuela, incluyendo con especial énfasis las opiniones de los emprendedores de la primera y segunda edición de la Escuela. Las entrevistas se llevan a cabo a lo largo de meses de diciembre de 2017 y enero- marzo de 2018.

De las entrevistas, abiertas y cualitativas, se extraen principales conclusiones referidas en esta investigación. Es necesario evidenciar claramente que la subjetividad de las afirmaciones surge en muchos casos de las percepciones “en el momento” de los usuarios. Siendo estas sesgadas de manera positiva. Por lo tanto, los investigadores ven necesario en el futuro con las siguientes ediciones de la Escuela de Impacto Social, verificar a dos años vista el resultado real que ha tenido el paso por la Escuela sobre el desarrollo de los proyectos.

Por otra parte, la apuesta de la Fundación Obra Social La Caixa por la Escuela de Impacto Social referencia la calidad de la práctica y su impacto real sobre la sociedad en general, pero también sobre los colectivos vulnerables de la provincia. El claro enfoque de learning-by-doing está respondiendo a los desafíos reales a los que se enfrentan los emprendedores, en general, pero especialmente sociales. El discurso pedagógico en formato Masterclass no trae el impacto esperado si no conlleva al menos la aplicación práctica en cada uno de los proyectos. En la parte de coaching y mentorización se ha contrastado que realmente los buenos resultados alcanzados suponen un encaje entre mentor experto (considerado como un profesional de dilatada experiencia empresarial, pero con referencias en el mundo asociacionista, y especial sensibilidad por temas sociales contemporáneos) y un promotor de proyecto implicado y dispuesto a realizar un esfuerzo intensivo a lo largo de la duración de cada una de las ediciones de la Escuela.

Por lo tanto, los últimos dos años, con la multitud de entidades interesadas en conocer de cerca la experiencia de la Noria, y especialmente de la Escuela de Impacto Social, parece reflejar un buen hacer y perspectivas hacia futuro de esta iniciativa. Siempre y cuando, la práctica educativa y metodología de apoyo al emprendimiento social permanezcan en el estado de perpetuo beta, reinventándose en cada edición para dar respuesta a desafíos de cada momento.

CONSIDERACIONES FINALES

La Escuela de Impacto Social es una iniciativa joven cuya consolidación va a depender de diferentes factores tanto externos (apuesta política por apoyo al Emprendimiento Social, coyuntura de programas nacionales y europeos, etc.), como internos (adecuada selección de proyectos participantes, enfoque de la formación que responda a las necesidades actuales de los proyectos sociales y correcta promoción). Al analizar este caso se constatan algunas prácticas interesantes y potencialmente replicables de un programa formativo enfocado específicamente para emprendedores sociales. Se pretende, por lo tanto, determinar el marco de competencias para el emprendimiento social, especialmente las requeridas y demandadas en la provincia de Málaga. A su vez, sacamos algunas conclusiones para los policy makers de ámbito regional pero también de ámbito académico, de cara al diseño de itinerarios formativos consolidados. Finalmente, a modo de buenas prácticas trasladables a otros territorios, pero también a otras modalidades de emprendimiento, se verifica la relevancia de una metodología de learning-by-doing apoyada por el asesoramiento cara-a-cara (en modalidad coaching y mentoring). Dicho asesoramiento adquiere una especial relevancia para el éxito del programa formativo y la consolidación de los proyectos de emprendimiento social, pues aporta a los participantes los matices

personalizados de cómo poner en marcha las estrategias o las herramientas que han conocido en las sesiones formativas.

REFERENCIAS

- Abdu, A. y Johansson, E. (2009). *Social Entrepreneurship-A case Study of SIFE*. Umea University, 1-66. Recuperado de: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-30065>
- Acs, Z., Boardman C., y McNeely, C.L. (2011). *The social value of productive entrepreneurship*. Small Business Economics, 1-12.
- Apetrei, A., Ribeiro, D., Roig, S., y Tur, A.M. (2013). El emprendedor social- una explicación intercultural. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (78), 37-52.
- Austin, J., Stevenson, H., y Wei-Skillern, J. (2006). Social and Comercial entrepreneurship: same, different, or Both? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1-22.
- Bargsted, M. (2013). El emprendimiento social desde una mirada psicosocial. *Civilizar*, 13(25), 121-132.
- Dacin, M.T., Dacin, P.A., y Tracey, P. (2011). Social entrepreneurship: A critique and future directions. *Organization Science*, 22(5), 1203-1213.
- Dacin, P.A., Dacin, M.T., y Matear, M. (2010). Social entrepreneurship: Why we don't need a new theory and how we move forward from here. *The Academy of Management Perspectives*, 24(3), 37-57.
- De Castro, J.O., Justo, R., y Olivares, A.M. (2008). *La naturaleza del proceso emprendedor en España en el contexto internacional*. Fundación BBVA.
- Di Domenico, M.L.; Haugh, H., y Tracy, P. (2010). Social Bricolage: Theorizing social value creation in social enterprises. *Entrepreneurship theory and practice*, 681-703.
- Fournier, A.N. (2011). *Emprendimiento social. Documentos de investigación*. Administración de Empresas. Ediciones Fundación Universidad.
- Guzmán, A. y Trujillo, M. (2008). Emprendimiento social-Revisión de literatura. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 105-125.
- Hockerts, K. (2006). Entrepreneurial opportunity in social purpose business ventures. In J. Mair, J. Robinson, y K. Hockerts (Eds), *Social entrepreneurship*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Lepoutre, J., Justo, R., Terjensen, S., y Bosma, N. (2011). Designing a global standardized methodology for measuring social entrepreneurship activity: the Global Entrepreneurship Monitor social entrepreneurship study. *Small Business Economics*, 1-22.
- Levie, J., Brooksbank, D., Jones-Evans, D., Harding, R., y Hart, M. (2006). *Measuring social entrepreneurship: Lessons from three years of experimentation by the UK Global Entrepreneurship Monitor team*. Babson College Entrepreneurship Research Conference, Indiana University, Bloomington.
- Light, P.C. (2009). Social Entrepreneurship Revisited. Not just anyone, anywhere, in any organization can make breakthrough change. *Stanford Social Innovation Review*, 20-22.
- Palacios, G. (2010). Emprendimiento social: integrando a los excluidos en el ámbito rural. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XVI(4), 579-590.
- Peredo, A.M. y McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41(1), 56.

Rubio, A., Wallace, J., y Cornelius, N. (2012). *Country Institutional profiles and social entrepreneurship*. Submitted for the 9th annual NYU social entrepreneurship research conference.

Saiz, M. y Araujo, A. (2006). ¿Son suficientemente conocidas las políticas de apoyo a la creación de empresas? Comparación entre el País Vasco y España. *Ekonomiaz*, 62(2), 172-199.

Sharir, M. y Lerner, M. (2006). Gauging the success of social ventures initiated by individual social entrepreneurs. *Journal of World Business*, 41, 6-20.

Terjesen, S., Lepoutre, J., Justo, R., y Bosma, N. (2011). Report on Social Entrepreneurship. Executive Summary. *Global Entrepreneurship Monitor*, 1-12.

Thompson, J., Alvy, G., y Lees, A. (2000). Social entrepreneurship - a new look at the people and the potential. *Management Decision*, 38(5), 328-338.

Trexler, J. (2008). Social entrepreneurship as an algorithm: Is social enterprise sustainable? *E:CO*, 10(3), 65-85.

Zahra, S.A., Gedajlovic, E., Neubaum, D.O., y Shulman, J.M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24, 519-532.

CAPÍTULO 85

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DEL COVID EN EL TRABAJO EN EQUIPO EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE EMPRESA Y MARKETING DURANTE EL CURSO 2020-2021

FERNANDO MARTÍNEZ LÓPEZ* Y MARÍA DEL MAR PERONA ALFAGEME**

**Universidad Alfonso X el Sabio; **Universidad Complutense de Madrid*

INTRODUCCIÓN

El curso 2020-2021 en la universidad vino caracterizado por el impacto de la pandemia del COVID. Durante este curso se tuvo que hacer frente al crecimiento de los contagios para ello los centros universitarios redujeron el flujo de estudiantes en sus campus, una de las medias implantadas fueron las clases híbridas y las clases virtuales.

Esta realidad planteó un escenario mayoritario de estudiantes en formación virtual diferente al original planteado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El escenario planteado por el EEES daba respuesta a las necesidades de la sociedad incorporando las competencias genéricas dentro de los objetivos de aprendizaje en los estudios universitarios. El Proyecto Tuning sirvió para definir y catalogar estas competencias. Indicó que “una competencia o conjunto de competencias significa que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desempeñar una labor y que puede hacerlo de un modo que permita evaluar el nivel de consecución” (Comité de Gestión de Tuning, 2006).

Comité de Gestión de Tuning (2006) indicaba que el trabajo en equipo era una de las más destacadas entre los empleadores, hecho que sigue manteniéndose en el tiempo como manifiesta el informe de Infoempleo y Adecco de 2021.

Este planteamiento llevó a las universidades a garantizar actividades que estimulasen el trabajo en equipo en las clases (Torrelles et al., 2011). Alrededor del constructo de trabajo en equipo hay autores que señalan varias dimensiones que lo construyen como las competencias de comunicación, resolución de problemas y liderazgo (Lerner, Magrane, y Friedman, 2009; Weaver et al., 2010). Existen diferentes estudios que indican que el trabajo en equipo se desarrolla en las universidades tanto de forma específica como herramienta para alcanzar otras (Lerís, Letosa, Usón, Allueva, y Bueno, 2017; Rojas, Jiménez-Fernández, y Martínez-Heredia, 2019) y en particular en estudios superiores de empresa y de economía (Hernández y Rodrigo, 2013).

El cambio de escenario que ha acelerado la pandemia coincide con la explosión digital de la última década que está llevando a profundos cambios dentro de la sociedad.

Por ejemplo, nuevas tecnologías han pasado a estar en el centro del desarrollo como puede ser el Big Data (Montoriol, 2015), el internet de las cosas o Internet of the Things (García, 2017), la realidad virtual (Sánchez-Cabrero et al., 2019) y la gamificación (Kusuma, Wigati, y Suryapranata, 2018). Estas nuevas dimensiones además de en la educación se están estudiando en diferentes campos destacando entre otros el de la empresa (Rodríguez et al., 2020).

Estos cambios afectan a la educación universitaria que ha tenido que incorporar más innovaciones tecnológicas (Martínez-López y Jaén, 2020) desembocando en el crecimiento de los estudios completos de forma online y de mayores clases virtuales durante la pandemia. Pero esta nueva situación supone nuevos retos, ya que el entorno actual está más alejado del que se marcó en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por ejemplo, cómo se sabe si realmente formación virtual garantiza la adquisición de competencias tan importantes como la del trabajo en equipo.

Las investigaciones que hay al respecto aún no aclaran el grado de alcance que se tiene de las competencias genéricas y en particular del trabajo en equipo en entornos universitarios y en concreto en las carreras de empresa y economía (Batalla, Rimbau, y Serradell, 2014; Collado y Fachelli, 2019). Herradón, Blanco, Pérez, y Sánchez (2009) indican que en la formación mixta no se alcanza a desarrollar el trabajo en equipo, mientras que García, López, Molina, Casas, y Morales (2016) señalan lo contrario.

Objetivos

Analizar y medir si la competencia de trabajo en equipo se ha desarrollado durante la pandemia del COVID a través de las clases virtuales en los grados universitarios de empresa y marketing.

Como objetivos secundarios se establecen los siguientes:

- Realizar actividades de trabajo en equipo en las clases virtuales motiva la asistencia de los estudiantes.

- La plataforma Blackboard Collaborate a través de la función de grupos favorece el desarrollo del trabajo en equipo en las clases virtuales.

- Conocer si los estudiantes de estos grados consideran que desarrollan el trabajo en equipo mejor en las clases virtuales o presenciales.

- Determinar si los estudiantes interpretan que han mejorado su grado de digitalización durante el periodo de la pandemia.

MÉTODO

Se planteó una investigación de carácter exploratorio y descriptivo, para alcanzar tanto el objetivo principal como los secundarios, aplicando una encuesta de opinión para conseguir los datos necesarios (Georgina, Zermelo, y Guzmán, 2009; Li y Tse, 2019; Núñez, Belmonte, Guerrero, y Sánchez, 2020). Los datos se recogieron en enero, febrero, mayo y junio de 2021 al principio de la clase virtual correspondiente a las asignaturas de los estudiantes encuestados.

La población objeto de estudio fueron estudiantes de los grados de Administración y Dirección de Empresas y Dirección Comercial y Marketing que realizaron actividades dentro del aula que estimulaban el trabajo en equipo durante las clases presenciales y las virtuales en el curso 2020-2021. Por ello, los estudiantes elegidos fueron de las siguientes materias: Coaching y Desarrollo Profesional, Habilidades Directivas, Dirección y Gestión de Recursos Humanos, Dirección de Ventas y Negociación y Simulador Empresarial de Marketing. Estas materias se desarrollaron en el campus de Villanueva de la Cañada de la Universidad Alfonso X el Sabio. Estos estudiantes tuvieron un número similar de clases presenciales y virtuales durante la duración de las materias que fue cuatrimestral (Cardoso, Cardoso, Morgado, y Teixeira, 2019; Georgina et al., 2009).

Entre las actividades que se pusieron en marcha durante las clases para desarrollar el trabajo en equipo cabe destacar la resolución de problemas, las tormentas de ideas, las simulaciones y los estudios del caso. Se crearon equipos de trabajo de entre dos a cuatro estudiantes que realizaron las tareas pedidas en un espacio de tiempo determinado en la clase correspondiente con la guía del docente. Este último se encargó de verificar que los equipos de trabajo hicieron la interacción de una forma correcta estimulando esta competencia. En las clases virtuales se usó de la plataforma Blackboard Collaborate la función de grupos para crear el ambiente apropiado para trabajar en equipo. Esta función permite la creación de grupos independientes de colaboradores dentro del aula virtual. Estos equipos interactúan a través de herramientas como la pizarra, el audio, compartir documentos o la cámara. El docente ayuda, guía y supervisa cada grupo ya que puede pasearse por las diferentes salas que se crean indistintamente.

La encuesta de opinión se administró virtualmente a los estudiantes con el soporte EncuestaFacil.com donde se alojó el cuestionario. Este estaba dividido en dos bloques, el primero relacionado con el análisis del trabajo en equipo en las clases virtuales y el otro, con la comparación con las clases presenciales (Lerís et al., 2017).

RESULTADOS

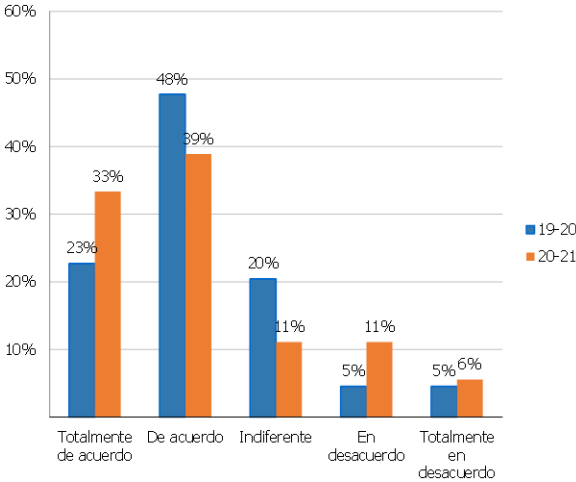
Los estudiantes tuvieron una elevada participación, ya que el 80% contestaron a la encuesta.

En concreto, la rellenaron en su totalidad 36 de los 45 estudiantes matriculados en las asignaturas indicadas con anterioridad. El volumen de datos no es representativo de la población que se estudia, sin embargo, la actualidad del objeto de estudio y la ausencia de suficientes investigaciones implica que los resultados y conclusiones que se ofrecen ayudará a entender mejor la cuestión planteada y a enfocar las futuras investigaciones.

Los datos sociodemográficos de la muestra estudiada son los siguientes: hay una mayoría de hombres, el 59%. El 67% cursan dos grados, el 33% uno solo, grados relacionados con la empresa y/o el marketing. Los estudiantes encuestados son de todos los cursos menos de primero. El 50% de tercero, el 33% de segundo, el 14% de cuarto y el 3% de quinto. Las edades oscilaron entre los 20 y los 30 años, el 37% - 20 años, el 34% - 21 años, el 9% - 19 años, el 9% - 22 años, el 6% - 23 años y el 6% - los mayores de 23 años.

Durante el curso 20-21, el 72% de los estudiantes valoraron que saber que se van a realizar actividades que estimulan el trabajo en equipo fomenta su asistencia a las clases virtuales. Supone un punto porcentual más que durante el 19-20. Del 72% de este curso, el 33% estuvo totalmente de acuerdo y el 39% de acuerdo. Supone 10 puntos porcentuales más en totalmente de acuerdo que en el curso anterior (Martínez-López, Bonell, y Perona, 2020) (véase Figura 1).

Figura 1. Trabajar en equipo durante la clase virtual anima a asistir a la misma



Fuente: Elaboración propia.

En relación con que la función Grupos de la plataforma Blackboard Collaborate un 86% de los encuestados coincidieron en estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que es una herramienta que facilita el trabajo en equipo en las clases virtuales (véase Figura 2). Esto supone cuatro puntos porcentuales más que en el curso 19-20.

Consolidando la percepción de esta plataforma como una herramienta óptima para el desarrollo de esta competencia.

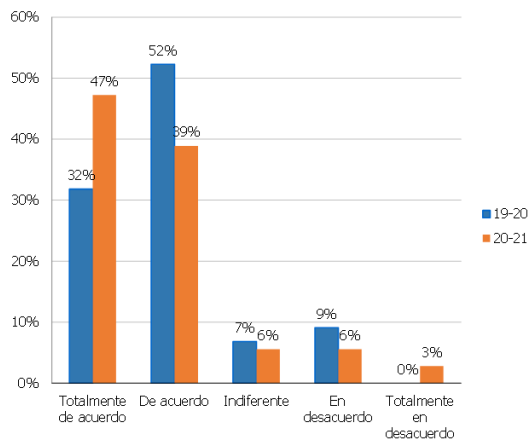
Además, un 75% indica un alto grado de satisfacción con el uso de la plataforma, subiendo dos puntos respecto al curso anterior (véase Figura 3).

De los encuestado el 86% recomendaron el uso de esta herramienta en otras asignaturas, siete puntos menos que en 19-20. Esta diferencia se entiende en el mayor conocimiento de la plataforma y sus posibilidades de aplicación al resto de las materias que cursan.

De todas formas, con el fin de conocer en mayor profundidad por qué la recomendarían se realizó una pregunta abierta para que explicaran de una forma cualitativa su opinión. Las respuestas se agruparon entre aquellas relacionadas con la funcionalidad, aquellas con el desarrollo de competencias y las que se centraban en la motivación para aprovechar la clase virtual.

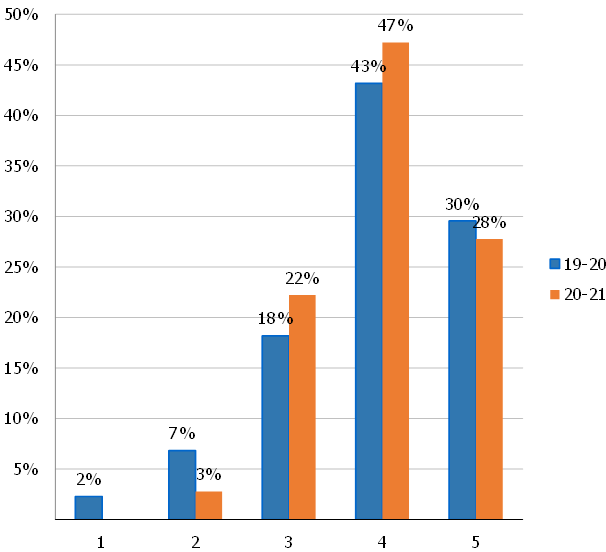
Durante este curso los estudiantes en un 39% la destacó porque facilita el trabajo en equipo y esto motiva a la asistencia a clase virtual. Un 39% por la funcionalidad de la herramienta como la facilidad y la comodidad de su uso. Finalmente, un 17% de los estudiantes la recomendaron porque desarrollan diferentes competencias. Durante el curso 20-21, con una mayor experiencia en el uso de la herramienta, destaca el estímulo que les supone su uso frente a otras opciones. En la Tabla 1 se pueden observar algunas de las respuestas.

Figura 2. La función Grupos de Collaborate facilita el trabajo en equipo durante las clases virtuales



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Grado de satisfacción con la utilización de la herramienta Grupos de Colaborate durante las clases virtuales (valore del 1 al 5, donde 1 significa totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho)



Fuente: Elaboración propia.

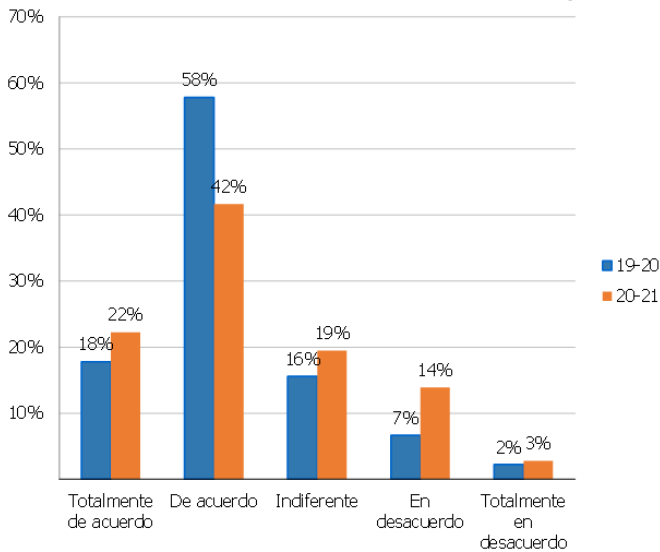
Tabla 1. Principales motivos para recomendar el uso de la herramienta en otras asignaturas

Ámbitos	Respuestas
Competencias	“Pienso que involucrar a los estudiantes en diversas materias que se están tratando es esencial para mantenerlos motivados y atentos, además de que mejoren su comunicación oral.”
Competencias	“Ayuda a fortalecer el trabajo en equipo entre compañeros.”
Funcionalidad	“Es una herramienta bastante eficaz y productiva, ya que puedes realizar todo lo que haces en persona, lo puedes realizar on-line, por lo menos no te quedas colgado y puedes realizar todo.”
Funcionalidad	“Funciona bien y permite compartir pantalla, archivos, e interactuar de forma sencilla con el profesor y los compañeros.”
Funcionalidad	“Ya que se queda grabado materias y te permite estudiarlas en la tarde y repasar muchas veces.”
Motivación	“Motiva a realizar las prácticas ya que se hace más ameno en grupo y al final recuerdas lo que se ha visto en clase. Es cómodo y muy útil.”
Motivación	“Creo que es una forma fácil de trabajar y nos ayuda a colaborar y a ayudarnos entre los compañeros, además, hace más amenas las clases, y hace que prestemos más atención.”
Motivación	“Hace que la asignatura sea más llevadera.”

Fuente: Elaboración propia.

Realizar actividades que estimulan el trabajo en equipo en las clases virtuales para el 64% de los estudiantes ayudó a asimilar los conocimientos teóricos de mejor forma que con una clase virtual magistral. De este 64%, el 22% está totalmente de acuerdo y el 42% de acuerdo (véase Figura 4). Desciende 12 puntos porcentuales respecto al curso 19-20, este descenso se refleja en los que están de acuerdo, mientras que sube en los que están totalmente de acuerdo.

Figura 4. El trabajo en equipo facilita asimilar mejor los conceptos que se imparten en la clase que durante una sesión online magistral

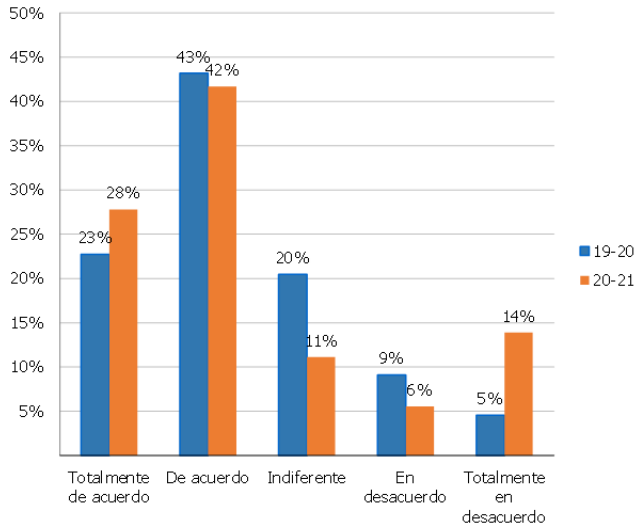


Fuente: Elaboración propia.

De las competencias que refuerzan el trabajo en equipo el 69% de los encuestados indicó que desarrolló la comunicación interpersonal durante las clases virtuales mejor que si la sesión fuera magistral (véase Figura 5). Suponen tres puntos porcentuales más que el curso pasado. Totalmente de acuerdo fueron un 28% y de acuerdo un 42%.

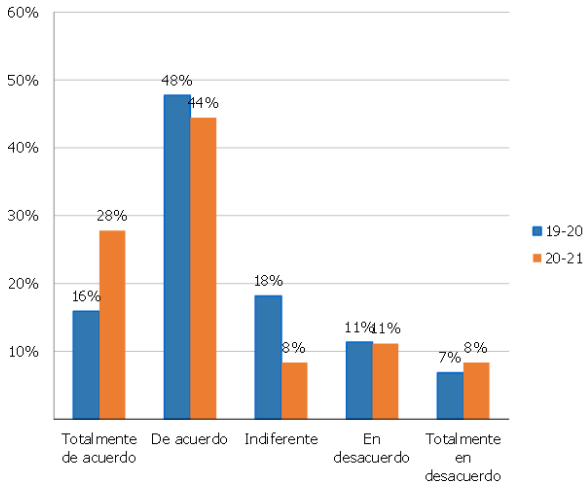
Respecto a que, si el trabajo en equipo ayuda a comunicarse a un estudiante de una forma más activa que durante una sesión online magistral, el 72% contestó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 8% indiferente y el 19% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (véase Figura 6). Suponen ocho puntos porcentuales más sobre los totalmente de acuerdo y de acuerdo del curso pasado.

Figura 5. El trabajo en equipo ayuda a interactuar más con los compañeros del curso que en una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia.

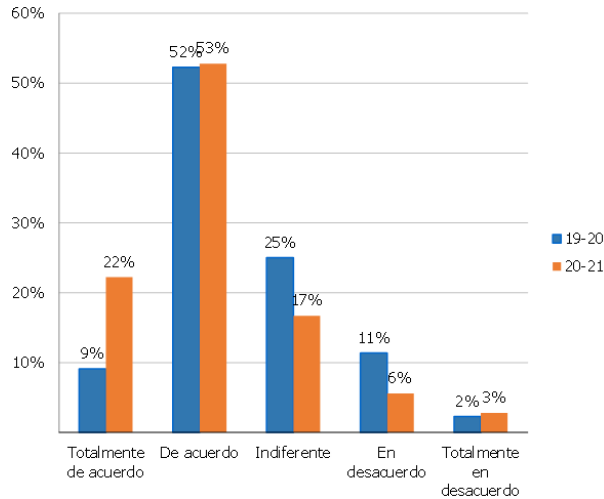
Figura 6. El trabajo en equipo facilita comunicarse de forma más activa con los compañeros del curso que en una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la resolución de problemas sube hasta el 75% de aquellos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se favorece su desarrollo más que una clase virtual magistral. Esto supone 14 puntos porcentuales más que en 19-20 (véase Figura 7),

Figura 7. El trabajo en equipo favorece la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas que en una sesión online magistral

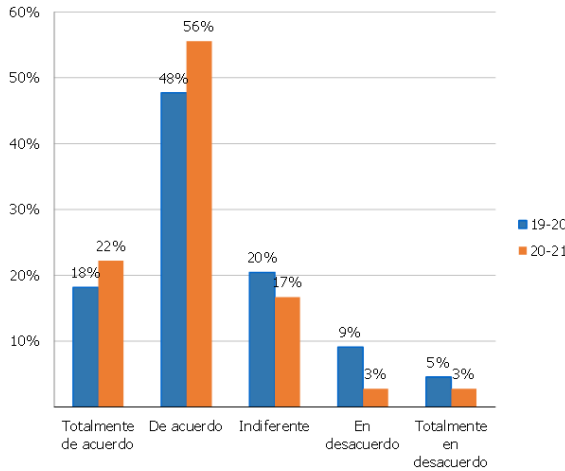


Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, cuando se estudia si favorece el liderazgo, el porcentaje se situó en el 78% de aquellos que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo. Doce puntos porcentuales más que en el curso anterior (véase Figura 8).

En el análisis de los resultados de la comparación entre las clases presenciales y las clases virtuales, los encuestados prefieren las clases presenciales frente a las virtuales tanto para desarrollar el trabajo en equipo como el resto de las competencias que construyen la anterior. Los estudiantes en un 81% prefirieron las clases presenciales frente al 7% las clases virtuales para estimular su comunicación oral. El 78% la prefirió para la adquisición de conocimientos y el 78% mejor para desarrollar el liderazgo. El 64% la destacó mejor para el trabajo en equipo (véase Tabla 2).

Figura 8. El trabajo en equipo desarrolla mejor la capacidad de motivar y de coordinar al equipo hacia metas comunes que en una sesión online magistral



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Preferencias entre la formación presencial y la formación virtual

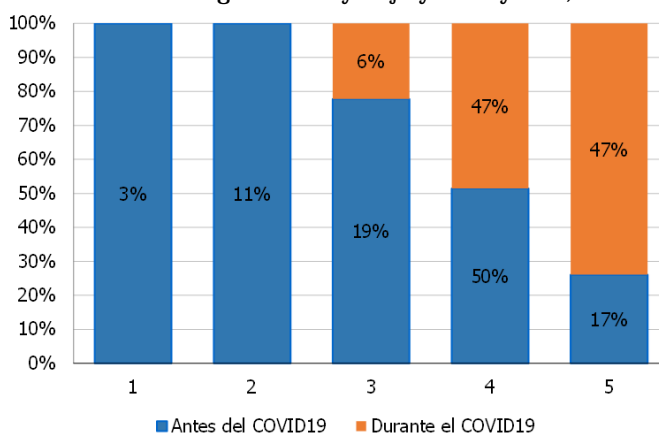
En qué tipo de formación	Formación presencial		Formación virtual		Indistintamente	
	2019-2020	2020-2021	2019-2020	2020-2021	2019-2020	2020-2021
... consideras que has desarrollado mejor tu capacidad para trabajar en equipo	73%	64%	11%	14%	16%	22%
... consideras que asimilas mejor los conceptos que se imparten en la clase	80%	78%	9%	14%	11%	8%
... te comunicas de forma más activa con los compañeros del curso durante clase	86%	81%	7%	8%	7%	11%
... consideras que interactuas mejor con los compañeros del curso durante la clase	91%	69%	9%	11%	0%	19%
... desarrollas mejor la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas durante la clase	73%	61%	9%	17%	18%	22%
... desarrollas mejor la capacidad de motivar y de coordinar al equipo hacia metas comunes durante la clase	73%	78%	14%	6%	14%	17%

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, los estudiantes consideraron que mejoraron su grado de digitalización de una forma significativa.

El 94% señalaron que han llegado a un grado alto o muy alto durante el periodo de estudio virtual provocado por la pandemia. Sube diez puntos porcentuales la percepción de experiencia digital respecto a lo que señalaron en el curso 19-20 (véase Figura 9).

Figura 9. Grado de digitalización antes y durante el COVID19 (valores del 1 al 5, donde 1 significa muy bajo y 5 muy alto)



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se debe concluir que se ha alcanzado el objetivo principal de la investigación. Los resultados muestran que los estudiantes tienen la autopercepción de desarrollar el trabajo en equipo EN las clases virtuales durante el periodo de la pandemia. Esto es un avance significativo dentro de los estudios sobre el desarrollo competencial en la formación a distancia y sirven para confirmar los encontrados en la investigación de Martínez-López et al. (2020).

Además, esta investigación confirma que el trabajo en equipo es un recurso pedagógico de primer orden en las clases frente a las clases magistrales. Sirve claramente para animar a la asistencia de los estudiantes, para desarrollar competencias como las habilidades interpersonales, la resolución de problemas, la comunicación oral y, sorprendentemente, el liderazgo. Verificar que estas competencias se alcanzan en las clases virtuales refuerza la de trabajo en equipo, ya que forman parte de su propio constructo. Esta información debe ser fundamental para que los profesores en la educación superior sean capaces de incorporar acciones educativas que estimulen estas competencias y superar sus propios mitos (Moreno-Rodríguez, Sánchez-Cabrero, Abad-Mancheño, Juanes-Gacría, y Martínez-López, 2021).

La función Grupos de la plataforma Blackboard Collaborate se consolida como una herramienta adecuada para desarrollar el trabajo en equipo en las clases virtuales. Su recomendación sigue siendo relevante para que se aplique en otras asignaturas que aún no se está utilizando.

El estudio también confirma que los estudiantes perciben que su nivel de digitalización ha aumentado durante el periodo de la pandemia, considerando un 94% que ya tienen un nivel elevado.

Hay que destacar que, aunque la clase virtual ya se percibe como un entorno en el que desarrollar competencias transversales, se sigue prefiriendo las clases presenciales para ello.

De la comparación con los resultados del curso 19-20 se concluye que esa percepción de desarrollo del trabajo en equipo y el resto de las competencias ha aumentado ya que en todos los puntos tratados el porcentaje ha subido, salvo en el relacionado con la adquisición de conocimientos, y la distancia que había en la comparación entre clase presencial y virtual se ha reducido significativamente. Esto demuestra que a mayor uso de las herramientas adecuadas para estimular el trabajo en equipo en las clases virtuales mayores probabilidades de seguir cumpliendo con el desarrollo competencial que exige el Espacio Europeo de Educación Superior.

El tamaño de la muestra es la limitación principal de esta investigación, por lo que se anima a afrontar una nueva investigación donde está sea más amplia y representativa de la población objeto de estudio. Igualmente, se cree que se debe estudiar el trabajo en equipo como variable principal en la motivación de los estudiantes para asistir a clase en la educación superior. Finalmente, se recomienda realizar una investigación que identifique en cuál de las dos formas de aprendizaje, presencial o virtual, se desarrollan mejor las competencias transversales como el trabajo en equipo.

REFERENCIAS

Batalla, J.M., Rimbau, E., y Serradell, E. (2014). El e-learning en las disciplinas de la economía y la empresa. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 3-11. doi: 10.7238/rusc.v11i2.2168

Cardoso, P., Cardoso, P., Morgado, L., y Teixeira, A. (2019). Open Practices in Public Higher Education in Portugal: faculty perspectives. *Open Praxis*, 11(1), 55-70.

Collado, A. y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-21.

Comité de Gestión de Tuning. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

García, M.G., López, C.B., Molina, E.C., Casas, E.E., y Morales, Y.A.R. (2016). Development and evaluation of the team work skill in university contexts. Are virtual environments

effective? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). doi: 10.1186/s41239-016-0014-1

García, V. (2017). Special issue on advances and applications in the internet of things and cloud computing. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 4(3), 35- 42.

Georgina, M., Zermeño, G., y Guzmán, S.M. (2009). Estudio exploratorio-descriptivo Curso Híbrido: Contabilidad V. *Revista de Investigación Educativa de La Escuela de Graduados En Educación (RIEEGE)*, 4, 70-79.

Hernández, P. y Rodrigo, A. (2013). ¿Cómo cooperan los estudiantes de primero de ADE? Trabajo en equipo: diseño basado en Economía Experimental. *@tic. Revista d'innovació Educativa*, 0(10), 44-54. doi: 10.7203/attic.10.1847

Herradón, R., Blanco, J., Pérez, A., y Sánchez, J.A. (2009). Experiencias y metodologías b-learning para la formación y evaluación en competencias genéricas en Ingeniería. *La Cuestión Universitaria*, 5, 33-45.

Kusuma, G.D., Wigati, E.K., y Suryapranata, L.K.P. (2018). Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework. *Procedia Computer Science*, 135, 385-392. doi: 10.1016/j.procs.2018.08.187

Leris, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P., y Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1267-1284. doi: 10.5209/RCED.51722

Lerner, S., Magrane, D., y Friedman, E. (2009). Teaching Teamwork in Medical Education. *Mount Sinai Journal of Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine*, 76(4), 318-329. doi: 10.1002/msj.20129

Li, Y. y Tse, M.M.Y. (2019). Pain situations among working adults and the educational needs identified: An exploratory survey via WeChat. *BMC Public Health*, 19(1). doi: 10.1186/s12889-019-7503-9

Martínez-López, F. y Jaén, R. (2020). Instagram como herramienta para fomentar el Lore de los estudiantes en educación superior. En M.C. Pérez-Fuentes (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación* (pp. 679-689). Madrid: Dykinson.

Martínez-López, F., Bonell, R., y Perona, M. (2020). Análisis y medición de la competencia trabajo en equipo en grados universitarios de empresa y marketing bajo el impacto de la pandemia del COVID19. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, Á. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, ... M.B. Tortosa (Eds.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas* (pp. 71 - 83). Madrid: Dykinson.

Montoriol, J. (2015). *Digitalizarse o morir: la transformación digital de industrias y empresas. Dossier: La economía digital*. La Caixa Research.

Moreno-Rodríguez, V.P., Sánchez-Cabrero, R., Abad-Mancheño, A., Juanes-García, A., y Martínez-López, F. (2021). Food and Nutrition Myths among Future Secondary School Teachers: A Problem of Trust in Inadequate Sources of Information. *Social Sciences*, 10(9), 325. doi: 10.3390/SOCSCI10090325

Núñez, J.A.L., Belmonte, J.L., Guerrero, A.J.M., y Sánchez, S.P. (2020). Effectiveness of innovate educational practices with flipped learning and remote sensing in earth and

environmental sciences-An exploratory case study. *Remote Sensing*, 12(5), 897. doi: 10.3390/rs12050897

Rodríguez, L.F., Perona, M., Martínez-López, F., Reichardt, S., Fuente, M., y Martínez-López, L. (2020). *III Barómetro DCH sobre la Digitalización de la función de RR.HH.* Organización Internacional de Directivos de Capital Humano.

Rojas, D.G., Jiménez-Fernández, S., y Martínez-Heredia, N. (2019). Cooperative work as a training tool for university students. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 17(3), 41–58. doi: 10.15366/reice2019.17.3.003

Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, Ó., Pericacho-Gómez, F.J., Novillo-López, M.Á., Arigita-García, A., y Barrientos-Fernández, A. (2019). Early virtual reality adopters in Spain: sociodemographic profile and interest in the use of virtual reality as a learning tool. *Heliyon*, 5(3). doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e01338

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F.X., París, G., y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3).

Weaver, S.J., Rosen, M.A., Diazgranados, D., Lazzara, E.H., Lyons, R., Salas, E., ... King, H.B. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 36(3), 133–142. doi: 10.1016/S1553-7250(10)36022-3

CAPÍTULO 86

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS GRADOS EN CIENCIAS SOCIALES: ¿SON LAS CLASES ON LINE TAN ÚTILES COMO LAS PRESENCIALES?

MARÍA DEL MAR PERONA ALFAGEME* Y FERNANDO MARTÍNEZ LÓPEZ**

**Universidad Complutense de Madrid; **Universidad Alfonso X El Sabio*

INTRODUCCIÓN

Las restricciones sociales ocasionadas por el COVID 19 han ocasionado en el ámbito universitario el cambio brusco de la docencia que evoluciona a la docencia a distancia mediante tecnologías de la comunicación (docencia virtual). Las circunstancias ocasionadas por el confinamiento y el consecuente traslado del entorno de aprendizaje a un modelo on line crean un contexto interesante para indagar sobre los resultados de la docencia virtual en comparación con el entorno presencial tradicional.

Durante los 18 meses que han seguido de la declaración del Estado de Alarma en España (marzo de 2020) se han ido relajando las limitaciones de aforo y las Universidades han optado por distintas soluciones como son la docencia híbrida (combinando alumnos en clase y en casa) o la alternancia, con los grupos completos de docencia presencial con docencia virtual. Este trabajo indaga sobre la evolución en la percepción del alumnado sobre la bondad de las clases virtuales, en comparación con la docencia cara a cara.

El objeto de estudio son una serie de competencias genéricas definidas en el marco de la Declaración de Bolonia, El análisis presenta una perspectiva longitudinal al recoger los mismos datos durante dos años consecutivos: 2020 (año en que, a causa de la pandemia provocada por el COVID 19 obliga a la impartición de docencia 100% virtual) y año 2021 en el que se alterna la docencia virtual con presencial con diferentes metodologías. La toma de información se ha realizado mediante encuestas on line a una serie de estudiantes universitarios de diferentes grados dentro de las ciencias sociales en dos Universidades privadas de Madrid. Los resultados muestran que en el año 2021 los alumnos perciben la docencia virtual como menos útil que la docencia presencial para el desarrollo de las cinco capacidades analizadas. Extendiendo la mirada al año 2020, en el que se realiza la primera toma de datos, los resultados muestran como la percepción de las bondades del entorno virtual frente al presencial se erosiona. Se aportan varias justificaciones y se llama a futura investigación.

MÉTODO

El EEES siguiendo las líneas generales planteadas en la Declaración de Bolonia, articula la formación universitaria en torno al desarrollo de “las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”. El enfoque educativo basado en competencias tiene como objetivo dotar al alumno de una serie de herramientas que le permitan solucionar los problemas a los que se enfrente en su vida laboral y por ende potenciar su empleabilidad (Riesco, 2008).

El MEC (2006) define las competencias como “una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales...) actitudes y valores que capacitarán a un titulado a afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”

La categorización más común divide las competencias en dos grupos (González y Wagenaar, 2006): Las transversales o genéricas que son las que son las propias del diseño de la titulación y que por definición competen a todas las asignaturas de la misma, tienen un carácter más amplio y son de distinta naturaleza. En segundo lugar, las competencias específicas están relacionadas con cada disciplina en concreto siendo por tanto de carácter más técnico.

Las competencias transversales o genéricas son de tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (González y Wagenaar, 2006).

Las competencias instrumentales tienen una utilidad “instrumental” como es la capacidad de aprender y de organizar ideas, de gestionar y manejar el tiempo, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas y de comunicación.

Las competencias interpersonales recogen por un lado las capacidades individuales para expresar los propios sentimientos, capacidades de crítica y autocritica, pero también habilidades sociales como la facilidad para establecer relaciones con terceros, para integrarse en diferentes colectivos y para trabajar en equipos.

Las competencias sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación en el trabajo exigen destrezas relacionadas con la comprensión del sistema como totalidad.

Este trabajo analiza cinco competencias genéricas incluidas en diversos programas de asignaturas de diferentes grados dentro de las Ciencias Sociales:

Dos competencias instrumentales:

- Capacidad de organización y planificación.
- Comunicación.

Dos competencias interpersonales:

- Trabajo en equipo.
- Desarrollo de relaciones interpersonales.

Y una competencia sistémica:

-Liderazgo.

Para este trabajo se define el “entorno virtual” como el entorno docente en el que se imparten clases de forma síncrona mediante videoconferencia a través de diferentes herramientas tales como Moodle o Canvas. También se permite el intercambio de documentos Word, PDF, vídeos y audios mediante docente y alumno. También incluye el sistema de tutorías virtuales “cara a cara” que se realizan tanto en la misma herramienta como a través de Microsoft Teams.

METODOLOGÍA

El presente estudio se ha llevado a cabo utilizando un análisis exploratorio y descriptivo. La recogida de datos se realizó a través de encuestas on line durante los meses de mayo y junio de 2021. La población objeto de estudio está formada por estudiantes las Universidades Alfonso X El Sabio y Universidad Francisco de Vitoria, ambas localizadas en la provincia de Madrid. Se tomaron datos de alumnos de los Grados Universitarios en Administración y Dirección de Empresas, Dirección Comercial y Marketing, Relaciones Internacionales y Derecho. El total de respuestas obtenidas fue de 31 entrevistas.

El análisis realizado permite extraer observaciones del comportamiento de las variables analizadas durante el año 2021 y también realizar comparaciones con el comportamiento de las mismas variables el año 2020. De esta forma, se permite analizar la evolución temporal de la percepción del alumnado sobre el comportamiento de las variables durante dos años consecutivos lo que, como se verá más adelante, ha dado lugar a conclusiones interesantes y, en algunos casos, sorprendentes que demandan futuras investigaciones.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan siguiendo el orden de las preguntas formuladas en el cuestionario. La encuesta se agrupa en 5 bloques cada uno de los cuales hace referencia a cada una de las capacidades analizadas. Se presenta cada pregunta entrecomillada y a continuación se muestran y se comentan los resultados. Al final de cada bloque, se presenta una comparativa de los resultados obtenidos este año con los del año pasado y algunas reflexiones sobre la evolución de las variables.

Bloque 1 Capacidad de organización y planificación

“La docencia virtual me ha facilitado organizar mejor mi tiempo” Un 45% de los encuestados considera que la docencia virtual ha contribuido a facilitar la organización de su tiempo. Frente a esta cifra, un 16% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación, y un 39% se muestra indiferente.

“Considero útil tener las clases grabadas para visionarlas las veces que necesite” Un 87% de los alumnos encuestados consideran útil poder acceder en remoto al contenido de las clases. Esta es la pregunta cuyo resultado sitúa con más rotundidad el entorno virtual encima del entorno presencial. No obstante, un 13 % del alumnado no está de acuerdo o se muestra indiferente.

“La docencia virtual me ha facilitado poder preparar mejor los exámenes, trabajos y/o presentaciones” Un 51% de los encuestados considera que la docencia virtual ha contribuido a facilitar la preparación de los exámenes, trabajos y/o presentaciones. Frente a esta cifra, un 45% está en desacuerdo y un 4% se muestra indiferente.

La última pregunta de este bloque, “En general considero que el entorno virtual contribuye a desarrollar mi capacidad de organización y planificación en mayor medida que el entorno presencial”

Señala que un 36% de los encuestados consideran que el entorno virtual contribuye a desarrollar mi capacidad de organización y planificación en mayor medida que el entorno presencial. Un 47% no está de acuerdo y un 18% es indiferente al entorno docente. Si comparamos este resultado con el obtenido el año pasado (tabla 3) observamos que el número de respuestas que se muestran de acuerdo con que el entorno virtual se coloca por encima del entorno presencial disminuye notablemente (desde un 57% a un 36%) mientras que las respuestas que se muestran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo evolucionen desde un 26% en 2020 a un 47%. El número de respuestas indiferentes se mantiene prácticamente igual. Se observa por tanto que el entorno virtual deja de ser preferido al entorno presencial para la organización y la planificación de las clases como ocurría en el año 2020. Unicamente para la preparación de exámenes y trabajos prefiere el alumnado el entorno virtual al presencial. Esto se puede relacionar con la utilidad de poder visionar las clases en modo asíncrono las veces que lo consideren necesario.

Bloque 2 Comunicación

En cuanto a la comunicación con el docente para la solución de dudas y otros comentarios respecto a la materia, los alumnos consideran que el entorno virtual ha facilitado dicha comunicación tanto durante la clase (40%) como durante las tutorías (63%). Frente a estas cifras, los alumnos que no están de acuerdo con la bondad del entorno virtual para esta comunicación es un 27% (Comunicación durante la clase) y

un 14%(comunicación mediante las tutorías). Se muestran indiferentes un 33% (dudas durante la clase) y un 23% (durante las tutorías).

Otro aspecto vinculado a la comunicación que se ha analizado es la contribución de la docencia virtual para crear un entorno útil de aprendizaje, se indaga sobre este tema en las dos siguientes preguntas: “La docencia virtual ha contribuido a crear un entorno de aprendizaje útil”:

Un 17% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Un 66% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y un 17% se muestra indiferente.

Por último, en cuanto a la pregunta general que cierra este bloque, que compara los dos entornos y su relación con el desarrollo de la capacidad de comunicación los resultados son los siguientes:

“En general considero que el entorno virtual contribuye a desarrollar mi capacidad de comunicación en mayor medida que el entorno presencial” Un 20% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Un abultado 70% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y un 10% se muestra indiferente. Comparando el resultado de esta pregunta con el año pasado (tabla 3) vemos como de nuevo desciende notablemente la apreciación del entorno virtual frente al presencial para el desarrollo de la capacidad de comunicación. El número de alumnos que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la superioridad del entorno virtual para la comunicación asciende de un 42% en 2020 a un 70 en 2021. Esta evolución en los resultados puede deberse en parte a la constatación en el tiempo de algunas dificultades técnicas relacionadas con el acceso a internet, la limitación de datos al trabajar con smartphones o la dificultad de acceder a un ordenador, como se desprende del trabajo de Jes, Leal, y García, (2020).

Bloques 3 y 4 Trabajo en equipo y desarrollo de capacidades interpersonales

“La docencia virtual ha facilitado la creación de entornos de discusión y de intercambio de ideas con mis compañeros” Un 14% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Un 57% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y un 30% se muestra indiferente. Resulta interesante el número de respuestas indiferentes en esta pregunta.

En la siguiente pregunta se indaga sobre la docencia virtual como vehículo para establecer y enriquecer relaciones personales y de amistad entre compañeros. Un 13% es indiferente, un 10% manifiesta estar de acuerdo y un 77% está en desacuerdo.

Las dos últimas preguntas de este apartado indagan sobre la comparativa entre el entorno virtual y el presencial en cuanto al desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo y al enriquecimiento de las relaciones personales.

En cuanto al análisis del trabajo en equipo, las respuestas indican que un 23% considera que el entorno virtual facilita el trabajo en equipo, un 20 % muestra su

indiferencia y un 57% no está de acuerdo. En relación con los resultados obtenidos en el año 2020, tal y como aparecen reflejados en la tabla 3, no se muestra una evaluación relevante en el número de respuestas que muestran acuerdo, pero sí las que muestran su desacuerdo ya que un importante número de respuestas indiferentes pasan a mostrar desacuerdo. Este resultado es interesante a la luz de los resultados de otros trabajos que señalan que el entorno virtual mejora los niveles de aprendizaje en grupo (Lagos, 2019).

Respecto al enriquecimiento de las relaciones personales, un 10% considera que el entorno virtual contribuye a establecer y enriquecer las relaciones personales en mayor medida que el entorno presencial, un 10% se muestra indiferente y un 80% está en desacuerdo. Los resultados de esta pregunta ponen de manifiesto la importancia de la Universidad como punto de encuentro personal entre estudiantes. La comparativa con los resultados del año 2020 es similar a la que se acaba de hacer para la capacidad de trabajo en equipo, los resultados no varían en cuanto al número de respuestas que muestran acuerdo, pero sí lo hacen para las que están en desacuerdo que aumentan de un 62 a un 80% mientras que los indiferentes se reducen de un 24 a un 10%.

En cuanto a las herramientas virtuales más utilizadas fuera del entorno virtual de la Universidad tanto para trabajar en equipo como para enriquecer relaciones interpersonales, figura en primera posición el Whatsapp, seguido del Facetime para las relaciones personales y del Zoom para en trabajo en equipo.

En la Tabla 1 aparecen los resultados, se trata de una pregunta de respuesta múltiple.

Tabla 1. Herramientas virtuales utilizadas para el trabajo universitario en equipo y para las relaciones personales

Herramientas virtuales utilizadas	Utilizadas para el trabajo en equipo (En % de respuestas)	Utilizadas para el enriquecimiento de las relaciones personales (En % de respuestas)
Whatsapp	77	83
Google Meet	33	10
Facetime	50	47
Zoom	37	20
Skype	13	13
Instagram		
BB Collaborate	1	
Discord	1	1
Microsoft teams	1	1

Bloque 5 Liderazgo

“La docencia virtual ha mejorado mi capacidad para influir en las actitudes y opiniones de mis compañeros”

Un 14% se muestra de acuerdo totalmente de acuerdo, un 43% es indiferente y un 43% está en desacuerdo en mayor o menor grado.

La última pregunta indaga, de forma similar al resto de las capacidades sobre la comparativa entre el entorno real y el virtual para el desarrollo de la capacidad de liderazgo.

Un 20% de los encuestados se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el entorno virtual facilita el desarrollo de las capacidades de liderazgo en mayor medida que el entorno presencial. Un 26% es indiferente y un 54% se muestra en desacuerdo. Igual que ocurre con las otras cuatro competencias analizadas, la evolución de los resultados es desfavorable para el entorno virtual frente al presencial tal y como se ve reflejado en la Tabla 2.

En la tabla 2 aparecen reflejadas las respuestas a las preguntas generales que se realizan al final de cada grupo de competencias:

Tabla 2. “En general considero que el entorno virtual contribuye a desarrollar las siguientes capacidades en mayor medida que el entorno presencial”

(Respuestas en porcentaje)

Capacidades	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Organización y planificación	13	23	18	40	7
Comunicación	7	13	10	43	27
Trabajo en equipo	10	13	20	37	20
Desarrollo de relaciones interpersonales	7	3	10	30	50
Liderazgo	7	13	27	37	17

De la tabla se extraen las siguientes observaciones:

La competencia cuyo desarrollo se ha visto más favorecida por el entorno virtual en comparación con el entorno presencial es la de organización y planificación. En concreto se señalan como argumentos que apoyan la docencia virtual la posibilidad de seguir las clases de modo asíncrono, la facilidad para asistir a clase y el hecho de que es un entorno que favorece la preparación de exámenes y de trabajos.

La competencia que se ha visto menos favorecida por el entorno virtual en comparación con el entorno presencial es la de desarrollo de relaciones interpersonales y la capacidad de liderazgo.

Resulta interesante reflexionar sobre la evolución de la percepción de los alumnos sobre la adquisición de las mencionadas percepciones a los dos meses de la

declaración del Estado de Alarma (fecha de la primera toma de datos en mayo 2020) y a los 15 meses (junio de 2021).

En general se constata que los alumnos de ciencias sociales no están de acuerdo con que el entorno virtual contribuya en mayor medida que el entorno presencial al desarrollo de las capacidades genéricas. Este año, para ninguna de las cinco competencias estudiadas se sitúa el entorno virtual como más favorable que el entorno presencial. Recordemos que en el año 2020 se consideraba que entorno virtual contribuía en mayor medida que el entorno presencial a las capacidades de

- Organización y planificación
- Comunicación
- Liderazgo

Una comparación de los resultados de ambos años nos lleva a constatar cómo disminuye el número de respuestas indiferentes y los estudiantes tienen opiniones más claras respecto las características de la docencia virtual y la cara a cara.

Un proceso de reflexión unido a una revisión de la literatura, nos llevan a justificar este cambio en la percepción de los alumnos con los siguientes argumentos:

En primer lugar, es posible que la percepción de los alumnos en la fecha de primera toma de datos (mayo de 2020) esté influida por el contexto especial que predominaba durante los primeros meses del confinamiento. En concreto, por el espíritu de colaboración, empatía y solidaridad que predominaba en la sociedad en general y en la comunidad universitaria en particular. La actitud del profesorado en esas fechas, caracterizadas por la sensibilidad ante la nueva situación y el esfuerzo para adaptar el material docente y la metodología a entorno digital, fue positivamente valorado por los alumnos de ingeniería (Revilla-Cuesta, Skaf, Varona, y Ortega-López, 2021). Es de esperar que esa misma valoración sea extensible a docentes de otras facultades.

En segundo lugar, es posible que el dilatado periodo de tiempo en el que los alumnos han estado coartados en sus relaciones sociales haya ocasionado aburrimiento. El trabajo de Martarelli y Wolf (2020) apunta hacia este hecho como un importante reto que las medidas de confinamiento ocasionadas por el Covid 19 ha supuesto para las personas. Como señalan estos autores, el aburrimiento afecta al comportamiento y por tanto a las dinámicas desarrolladas por los alumnos frente a las clases virtuales.

Tabla 3. “En general considero que el entorno virtual contribuye a desarrollar las siguientes capacidades en mayor medida que el entorno presencial”
(Respuestas en porcentaje). Comparativo 2020 y 2021

Capacidades	Totalmente de acuerdo/ De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021
Organización y planificación	57	36	18	17	26	47
Comunicación	48	20	11	10	42	70
Trabajo en equipo	22	23	32	20	46	57
Desarrollo de relaciones interpersonales	13	10	24	10	62	80
Liderazgo	34	20	36	27	30	54

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este trabajo presenta un análisis comparativo sobre las percepciones del alumnado en el desarrollo de cinco competencias genéricas comunes a los programas de diversos Grados Universitarios del área de las Ciencias sociales de dos Universidades de Madrid: Capacidad de organización y planificación, capacidad de comunicación, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de desarrollo de relaciones interpersonales y capacidad de liderazgo. A su vez se presenta un análisis longitudinal que contempla y compara dos momentos diferentes post pandemia: A los dos meses de la instauración del Estado de Alarma en España y a los 15 meses en los que las medidas de confinamiento se habían relajado.

De los resultados se desprende que, en el año 2021, al final de un curso docente caracterizado por la alternancia de clases presenciales y clases virtuales en distintos formatos, los alumnos consideran que el entorno virtual no contribuye en mayor medida que el entorno presencial al desarrollo de ninguna las cinco capacidades analizadas. Los aspectos del entorno virtual que más aprecian son la capacidad de poder ver las clases en remoto lo que facilita la preparación de exámenes y trabajos. También la posibilidad de comunicarse con el profesor para solucionar dudas y comentarios sobre la materia tanto en clase como en tutorías. La herramienta electrónica de comunicación más utilizada tanto para asuntos académicos como personales es el whatsapp seguido del Facetime

Estos resultados están en línea con el trabajo de Jes, Leal, y García, (2020) que señalan que la educación cara a cara es mucho mejor que la virtual en todos los sentidos y que en un futuro gran mayoría de los alumnos (con algunas excepciones por cuestiones profesionales o familiares) no ven como necesarias las clases híbridas. No obstante, son contrarios a una importante vertiente de la investigación que considera que la incorporación de las nuevas tecnologías a la docencia y la posibilidad

de realizar clases híbridas ha llegado para quedarse. Por lo tanto, se hace patente la necesidad de futura investigación en este aspecto (Del Valle, 2013; Lagos, 2019).

Los resultados del presente estudio muestran como la evolución en la percepción del alumnado sobre las bondades del entorno virtual se deteriora en el año que transcurren las dos tomas de datos. Se han aportado dos argumentos para justificar este hecho, basados en la diferencia en el contexto en que se toman los datos y en un posible “aburrimiento” de los alumnos ante la limitación en su capacidad de relaciones personales. Este hecho constata la importancia de las relaciones interpersonales tanto con el docente como con los compañeros como elemento vital en el entorno Universitario.

REFERENCIAS

Del Valle, M. (2013). La docencia virtual en la Universidad de Sevilla: Descripción de las herramientas on line. *Historia y Comunicación Social*, 18(SPEC. ISSUE OCTOB), 49-60. doi: 10.5209/rev-HICS.2013.v18.43947

Durán, R. y Estay-Niculcar, C.A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5905>

Gisbert, M., de Benito, B., Pérez, A., y Salinas, J. (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 195-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II*. La contribución de las Universidades al Proyecto Bolonia. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

Jes, A., Leal, C., y Moral García, E. (2020). Experiences of Nursing Students during the abrupt change from face to face to e-learning education during the first month of confinement due to Covid 19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. doi: 10.3390/ijerph17155519

Lagos, G.G. (2019). Las Plataformas digitales, un nuevo estilo de aprendizaje en la educación superior del Ecuador. *Revista Científica Sinapsis*, 2(13). doi: 10.37117/s.v2i13.150

Manjón, J. V. C., y López, M. D. C. P. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.

Matarelli, C., y Wolf, W. (2020). Too bored to bother? Boredom as a potential threat to the efficacy of pandemic containment measures. *Humanities and Social Sciences Communications*, 27, 28. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0512-6>

MEC. (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC

Núñez, J. A. L., Belmonte, J. L., Guerrero, A. J. M., y Sánchez, S. P. (2020). Effectiveness of innovate educational practices with flipped learning and remote sensing in earth and environmental sciences-An exploratory case study. *Remote Sensing*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/rs12050897>

Revilla-Cuesta, V., Skaf, M., Varona, J.M., y Ortega-López V. (2021). The outbreak of the covid-19 pandemic and its social impact on education: were engineering teachers ready to teach online? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). doi: 10.3390/ijerph18042127

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13(13), 79–106.

CAPÍTULO 87

INTEGRACIÓN ENTRE METODOLOGÍAS ÁGILES Y JUEGOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

SUSANA REICHARDT MOYA* Y RAFAEL JAÉN POZO**

**Universidad Alfonso X El Sabio; **Universidad Rey Juan Carlos*

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación se emplean metodologías muy diversas para facilitar el aprendizaje de los alumnos. En este trabajo se consideran dos de ellas: Las metodologías ágiles y los juegos.

Una revisión sobre gamificación aplicada a la Educación Superior se presenta en Subhash y Cudney (2018). También los juegos se emplean en el aprendizaje de metodologías ágiles (una revisión de estos trabajos se presenta en Rodríguez et al., 2021).

Una revisión referente al empleo de metodologías ágiles en Educación se presenta en Salza, Musmarra, y Ferrucci (2019) y en López-Alcarria, Olivares-Vicente, y Poza-Vilches (2019).

Cuando se hace una revisión de la literatura sobre el empleo de los juegos y metodologías ágiles en la educación universitaria, se observa que la mayoría de los proyectos docentes las utilizan de forma separada. Así, por ejemplo, Legaki, Xi, Hamari, Karpouzis, y Assimakopoulos (2020) desarrollan un juego para facilitar el aprendizaje en un curso de predicción de la Escuela de Ingeniería Eléctrica e Informática de la Universidad Técnica Nacional de Atenas y del Departamento de Administración de Empresas de la Escuela de Negocios y Economía de la Universidad de Tesalia. Gómez (2020) plantea la resolución de un caso de producción por talleres, mediante la formación de equipos ágiles, utilizando Scrum y Kanban en la asignatura Gestión y Organización de Empresas de los diferentes grados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad San Pablo-CEU.

Son escasos los trabajos que emplean los juegos y las metodologías ágiles de forma conjunta. Al-Azawi, Joe, Al-Obaidy, y Westlake (2019) presentan una metodología ágil gamificada.

La utilización de ambas técnicas combinadas podría generar sinergias que mejorarían los resultados de aprendizaje con respecto a proyectos que utilizan las técnicas por separado. En este trabajo se va a diseñar un proyecto en el que se integran ambas técnicas.

Cuando se decide integrar dos o más metodologías en un proyecto, el primer paso es decidir cuál va a ser la herramienta principal y cual o cuales las herramientas secundarias. Esta decisión va a depender de muchos factores, pero hay dos que son fundamentales: los objetivos que se persigan con el proyecto y el ámbito en el que se vaya a desarrollar el mismo.

En esta investigación se trata de integrar las metodologías ágiles y los juegos. Por tanto, se pueden llevar a cabo dos tipos de proyectos: diseñar juegos en los que se integren metodologías ágiles (la herramienta principal sería el juego y la secundaria la metodología ágil) o bien gamificar metodologías ágiles, es decir, aplicar técnicas propias de los juegos en las metodologías ágiles (el papel principal lo tendrían las metodologías ágiles y el secundario los juegos).

Dado que el objetivo de este proyecto es mejorar los resultados de aprendizaje potenciando los efectos de las metodologías ágiles y de los juegos a través de su integración, y el ámbito es la Educación Universitaria, se va a dar el papel principal al juego y el secundario a la metodología ágil.

Este tipo de proyecto podría tener un impacto superior sobre el aprendizaje que el consistente en gamificar una metodología ágil, ya que algunos estudios han demostrado que la utilización de los juegos hace que: los alumnos entiendan los conceptos difíciles de forma correcta, aumentan la motivación (Chapman y Rich, 2018) y el nivel de atención en clase. Estos tres factores generarían una mejora en los resultados de aprendizaje. Una revisión de la literatura empírica sobre el impacto de los juegos en el aprendizaje se presenta en Zainuddin, Chu, Shujahat, y Perera (2020).

Otro aspecto clave en el éxito del proyecto es la elección de la metodología o metodologías ágiles que se van a integrar en el juego, y la forma en la que se integran en el mismo. Se decidió emplear una sola metodología: la metodología Kanban, ya que se adaptaba bien al tipo de juego que se iba a diseñar. Se trata de una metodología que permite visualizar la evolución de las diferentes tareas a realizar. Con respecto a la forma en la que se integra, se emplea en todas las fases del juego para facilitar la organización de las diferentes tareas que deben realizar los equipos.

En proyectos posteriores, se planteará la integración de metodologías ágiles diferentes en cada una de las fases del juego, lo que podría hacer que el impacto sobre el aprendizaje fuese superior.

Este proyecto docente se va a aplicar en los seminarios de la asignatura Estadística Empresarial del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Alfonso X el Sabio con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los conceptos de Inferencia Estadística, ya que algunos conceptos les resultan a los alumnos difíciles de entender y esto hace que cometan errores (Sotos, Vanhoof, Van den Noortgate, y Onghena, 2007).

Se trata de que los alumnos:

Busquen información sobre la variable que van a analizar.

Encuentren los datos que va a utilizar en el análisis.

Sean capaces de analizar esos datos y extraer conclusiones de forma correcta.

METODOLOGÍA

La metodología empleada es doble. Para el diseño del juego se tienen en cuenta las diferentes partes del mismo. El juego debe constar de las siguientes partes: narrativa fácil de seguir, fases claramente definidas, meta, obstáculos e intentos, y puntuaciones y penalización.

Como metodología ágil se empleará la metodología Kanban. Se trata de una metodología que permite visualizar la evolución de las diferentes tareas (en este caso fases del juego) a realizar. Las tareas se escriben en tarjetas y se sitúan en un tablero Kanban.

Narrativa

Cada equipo de alumnos es un grupo de trabajadores de una Gestora de Patrimonio. Un cliente llega a la Gestora solicitando información sobre un producto financiero. El director de su Departamento les pide que realicen un análisis estadístico de dicho producto y que presenten un informe.

Personajes

El cliente de la Gestora de Patrimonio.

El Director del Departamento: será el profesor de la asignatura.

Los miembros del equipo de trabajo encargado de realizar el informe que estará compuesto por 4 personas:

El “Director del Equipo”: tendrá un papel relevante en la Fase 3.

Empleado 1 llamado “Buscador de información”. Tendrá un papel relevante en la Fase 1.

Empleado 2 llamado “Buscador de datos”. Tendrá un papel relevante en la Fase 2.

Empleado 3 “Analista de datos”. Tendrá un papel relevante en la Fase 3.

Los miembros del equipo elegirán quien va a ser cada personaje y el nombre que le ponen a su equipo.

Badgets

Monedas de oro: 1 punto.

Monedas de plata: 0,5 puntos.

Monedas de bronce: 0,25 puntos.

Medallas de empleado del año.

Fases del juego

Fase 1 Búsqueda de información

En dicha fase el equipo tendrá que buscar información sobre el producto financiero que van a analizar. Todos los jugadores del equipo participarán en esta fase.

Se dará a cada equipo un código QR a través del que conocerán el producto financiero del que tienen que buscar la información y la página web de la bolsa en la que se negocia. A continuación, se presenta el contenido de un pdf de uno de los grupos.

PDF Fase 1 (Ejemplo)

Producto analizado: Futuro sobre el Bund negociado en Eurex

Fuente de búsqueda de información: <https://www.eurexchange.com/>

RELLENAR LA SIGUIENTE PLANTILLA:

Futuro sobre el Bund (Euro-Bund Future)

-Activo subyacente:

-Vencimientos negociados:

-Fecha de vencimiento:

-Último día de negociación:

-Forma de cotización:

-Fluctuación mínima diaria (tick):

-Horarios de cotización:

-Forma de liquidación: mediante entrega obligatoria.

-Valores entregables.

Una vez completada la plantilla el Jugador 1 se la enviará al Director del Departamento.

Reto Fase 1. Conseguir rellenar la plantilla en el tiempo establecido (media hora)

Badgets Fase 1. El Director del Departamento (el profesor) evaluará la plantilla y dará al grupo el importe equivalente a la puntuación obtenida en monedas (si han utilizado comodines, les quitará las monedas que correspondan). El importe máximo será de 3 monedas de oro (3 puntos) en el caso de que el cuestionario esté totalmente relleno y toda la información sea correcta.

Comodines y penalizaciones Fase 1. En la fase 1 el comodín lo tendrá el Empleado 1 “Buscador de Información” que podrá preguntar un máximo de dos veces al Director del Departamento (el profesor), si el grupo así lo decide. La primera vez podrá compartir la información con el resto del grupo. La segunda vez la podrá utilizar, pero no podrá compartirla con el resto del grupo. Cada pregunta restará 0,25 puntos, es decir, se le quitará 1 moneda de bronce por cada pregunta realizada.

Fase 2. Obtención de los datos para realizar el análisis

En dicha fase el equipo tendrá que buscar los datos necesarios para el análisis que va a realizar. Todos los jugadores del equipo participarán en esta fase.

Se dará a cada equipo un código QR a través del que accederán a un pdf. En dicho archivo aparece la variable de la que tienen que buscar los datos y la página web de la bolsa donde se negocia el activo financiero. A continuación, se presenta el contenido de un pdf de uno de los grupos.

PDF Fase 2 (Ejemplo)

Variable: Precio de cierre futuro sobre el Bund (serie de cómo mínimo 40 datos)

Fuente de búsqueda de información: <https://www.eurexchange.com/>

Una vez buscada la información el Jugador 2 “Buscador de datos” enviará el fichero excel con los datos al Director del Departamento.

Reto Fase 2. Conseguir los datos en el tiempo establecido (media hora)

Badgets Fase 2. El Director del Departamento (profesor) evaluará el contenido del fichero de datos y dará al grupo el importe equivalente a la nota en monedas (si han utilizado comodines, les quitará las monedas que correspondan). El importe máximo será de 2 monedas de oro (2 puntos).

Comodines y penalizaciones Fase 2. Todos los jugadores del equipo participarán en esta fase, pero los comodines los tendrá el Empleado 2 “Buscador de datos” que podrá preguntar un máximo de dos veces al Director del Departamento (el profesor), si el grupo así lo decide. La primera vez podrá compartir la información con el resto del grupo. La segunda vez la podrá utilizar, pero no podrá compartirla con el resto del grupo. Cada pregunta restará 0,25 puntos, es decir, se le quitará una moneda de bronce por cada pregunta realizada.

Fase 3 Análisis de los datos y presentación del informe

En dicha fase el equipo tendrá que realizar el análisis de los datos con el programa excel y preparar la presentación del informe al Director del Departamento. Todos los jugadores del equipo participarán en esta fase.

Se les dará a los alumnos un código QR a través del que accederán a un pdf. En dicho archivo aparece la plantilla del informe que tienen que cumplimentar. A continuación, se presenta el contenido de dicho archivo.

Pdf Fase 3

Media:

Mediana:

Moda:

Varianza:

Desviación típica:

Coefficiente de variación de Pearson:

Cuasivarianza:

Cuasidesviación típica:

Estimación puntual de la media:

Estimación puntual de la varianza:

Intervalo de confianza 95% media:

Intervalo de confianza 95% varianza:

Una vez realizado será el Jugador 3 “Analista de Datos” el que enviará el archivo al Director del Departamento y El “Director del Equipo” el que realizará la presentación del mismo.

Reto Fase 3. Realizar el análisis y enviar el informe (una hora)

Badgets Fase 3. El Director del Departamento evaluará el informe y dará al grupo el importe equivalente a la nota en monedas. El importe máximo será de 4 monedas de oro (4 puntos).

El Director del Departamento evaluará la presentación de los informes y dará una moneda de oro (1 punto) al grupo que mejor haya realizado la presentación.

Comodines Fase 3. Todos los jugadores del equipo participarán en esta fase, pero los comodines los tendrá el Empleado 3 “Analista de datos” que podrá preguntar un máximo de dos veces al Director del Departamento (el profesor), si el grupo así lo decide. La primera vez podrá compartir la información con el resto del grupo. La segunda vez la podrá utilizar, pero no podrá compartirla con el resto del grupo. Cada pregunta restará 0,25 puntos, es decir, se le quitará 1 moneda de bronce por cada pregunta realizada.

Integración de la metodología ágil en el juego

El desarrollo del juego en los diferentes equipos se mostrará al profesor utilizando metodologías ágiles. Concretamente se emplea la metodología Kanban. Cada equipo dispondrá de un tablero Kanban en el que irá mostrando su evolución.

Se trata de una metodología que permite visualizar la evolución de las diferentes tareas (en este caso fases del juego) a realizar. Las tareas se escriben en tarjetas y se sitúan en un tablero Kanban.

En este proyecto se emplea un tablero Kanban con tres columnas. La primera de las columnas Ideas (Backlog) es donde se presentan las tareas. En la siguiente columna denominada En proceso (doing) se presentan las tareas que se están realizando y en la última columna (done) las tareas finalizadas.

Cada equipo dispondrá de un tablero Kanban en el que irá mostrando su evolución.

Resultado final del proyecto

Se contabilizarán las monedas obtenidas por cada equipo en las tres fases y se obtendrá la puntuación obtenida por cada uno. El equipo ganador será el que obtenga la mayor puntuación.

Si algún equipo consiguiese los 10 puntos, se daría una medalla de empleado del año a cada miembro del equipo.

RESULTADOS

Se espera que la utilización del juego junto con la metodología Kanban tenga un impacto superior en la mejora de los resultados de aprendizaje y en la evaluación de las competencias por parte del profesor que la utilización de ambas técnicas por separado ya que permitirá:

- Organizar mejor el juego a los alumnos.
- Que el profesor conozca en cada momento en que fase del juego se encuentra cada equipo.

El proyecto se aplicará en la asignatura Estadística Empresarial del segundo curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Alfonso X el Sabio.

Además, se pasará una encuesta de satisfacción a los alumnos en relación con este proyecto.

CONCLUSIONES

La utilización combinada de ambas técnicas (juegos y metodologías ágiles) podría generar sinergias que potenciarían los efectos sobre el aprendizaje de cada una de las técnicas por separado.

Un juego que integra metodologías ágiles podría tener un impacto positivo mayor sobre el aprendizaje que un proyecto consistente en gamificar metodologías ágiles, ya que algunos trabajos han demostrado que el empleo de juegos en el ámbito de la educación universitaria facilita el aprendizaje de conceptos difíciles, y aumenta la motivación de los alumnos, lo que repercute en último término en los resultados de aprendizaje.

Como proyecto futuro se plantea diseñar un juego en el que se integren varias metodologías ágiles. Su impacto sobre el aprendizaje podría ser superior que el que se conseguiría con el proyecto diseñado en este trabajo en el que sólo se integra una metodología ágil.

REFERENCIAS

Al-Azawi, R., Joe, S. A., Al-Obaidy, M., y Westlake, J. (2019). The use of gamification technique in agile development methodology. *I International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud* (pp. 3-13). Springer, Cham.

Chapman, J. y Rich, P. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 314-321.

Gómez, S.M. (2020). Aplicación de las Metodologías Ágiles al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (12), 62-73.

Legaki, N.Z., Xi, N., Hamari, J., Karpouzis, K., y Assimakopoulos, V. (2020). The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144, 102496.

López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., y Poza-Vilches, F. (2019). A systematic review of the use of agile methodologies in education to foster sustainability competencies. *Sustainability*, 11(10), 2915.

Rodríguez, G., González Caino, P.C., y Resett, S. (2021). *Serious games for teaching agile methods: A review of multivocal literature*. Computer Applications in Engineering Education.

Salza, P., Musmarra, P., y Ferrucci, F. (2019). Agile methodologies in education: A review. *Agile and lean concepts for teaching and learning*, 25-45.

Sotos, A.E.C., Vanhoof, S., Van den Noortgate, W., y Onghena, P. (2007). Students' misconceptions of statistical inference: A review of the empirical evidence from research on statistics education. *Educational Research Review*, 2(2), 98-113.

Subhash, S. y Cudney, E.A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206.

Zainuddin, Z., Chu, S.K.W., Shujahat, M., y Perera, C.J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 100326.

CAPÍTULO 88

IMPLEMENTACIÓN DE LA HERRAMIENTA H5P EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

PATRICIA PRIETO PADÍN

Universidad de Deusto (Miembro del Grupo de Investigación, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1089-16) "Cooperativismo, fiscalidad, fomento, relaciones laborales y protección social") y Universidad de Burgos

CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONALIDAD DE LA HERRAMIENTA H5P

El uso masivo de internet y de las TICs han hecho emerger un escenario educativo donde el aprendizaje en línea o la educación online parece estar haciendo sombra al modo de hacer tradicional. Siendo generalizada la necesidad de incorporar los nuevos medios tecnológicos al aula, muchas y muy variadas son las posibilidades de actuación y los beneficios de los recursos digitales de apoyo a la docencia que están a disposición del profesorado para llevar a cabo su quehacer profesional (Carneiro, 2021), ya en la forma de enseñanza presencial, ya en la modalidad de educativa híbrida o b-learning.

H5P (abreviatura de HTML5 Package) es una herramienta de edición de contenidos educativos, gratuita y de código abierto que, sobre la base de Javascript, permite crear, compartir y reutilizar materiales interactivos. La variedad de recursos didácticos alcanza a más de una treintena para su utilización docente, ofreciendo un ecosistema docente sostenible en el tiempo y para el cual existe una mejora continua llevada a cabo por un avanzado equipo técnico, circunstancias sobresalientes que han sido tomadas en cuenta para otorgarle el premio a la Excelencia en Educación Abierta 2018 concedido por el Open Consortium.

Formando parte de la denominada educatecnología o aprendizaje 4.0 (Ruiz-Velasco, 2019) ofrece la posibilidad adaptarse a la forma de concebir el estudio por parte de las nuevas generaciones aprovechando al tiempo las posibilidades que proporcionan las TICs, a saber: buscar grandes cantidades de información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla con menos limitaciones temporales y espaciales. Además, Como parte integrante de una enseñanza e-learning, las actividades interactivas H5P presentan, al tiempo, la cualidad de destacar por formar parte de una metodología microlearning o de microaprendizaje, por cuanto el material presentado al estudiante trata de estar compuesto mayoritariamente por lecciones, tareas, actividades o ejercicios de corta duración y fácil de asimilar. De tener en cuenta, que, al tiempo, forma parte de cuanto viene a ser conocido como gamificación del aprendizaje o Gamification of Learning no cabe duda de que

promueve el interés en los contenidos de la concreta materia o asignatura y motiva la participación del alumnado en las actividades propuestas.

Desde el punto de vista técnico su utilización no requiere la instalación de un software instalable pues el diseño del contenido educativo se puede realizar directamente desde el editor web (www.h5p.org) siendo posible generar archivos con extensión H5P compatible con la mayoría de los navegadores y plataformas online. Incluso, y por mor de la mejora continua de los campus virtuales de las universidades, esta herramienta destaca con fuerza entre los recursos que cabe encontrar en los entornos de aprendizaje online de estudios superiores y universitarios aparece integrada mediante un complemento o plugin compatible con cada sistema concreto de gestión de aprendizaje (o learning management system) permitiendo incorporar el recurso a la docencia ya sea en remoto, de forma sincrónica o asincrónica, ya sea en docencia presencial, destacando en particular por las particularidades que ofrece de pedagogía inversa o clase invertida (Flipped Classroom).

En este escenario, H5P cambia el formato tradicional de enseñanza mediante la incorporación de contenido atractivo e interactivo, condiciones que le hacen estar en disposición de tener un impacto significativo en tres esferas (Gairín, Castro, Silvia, y Mercader, 2016): sobre el propio personal docente (satisfacción, desarrollo profesional y eficacia), en relación al discente (aprendizaje, motivación y satisfacción) y respecto al contexto (gestión del aula, contexto organizativo y relaciones con el entorno).

VENTAJAS Y DEBILIDADES: BALANCE POSITIVO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Son numerosos los beneficios derivados de la implementación de la herramienta H5P y se extienden tanto a los profesores que lo utilizan en su quehacer docente como a los alumnos a quienes se les proporciona como recurso de aprendizaje. En una enunciación esquemática, cabe señalar su gratuidad en términos monetarios por el acceso abierto y sin coste económico para ambos colectivos. También es de alabar su carácter intuitivo tanto para quien diseña la concreta actividad (contando, además, con tutoriales y modelos específicos para cada una de las variedades de la herramienta) como para quienes lo ejecutan a la hora de estudiar la concreta materia.

Importa asimismo su sello innovador por desarrollarse en el entorno digital y su capacidad estimulante ya que se basa en un aprendizaje interactivo que contribuye a la mayor motivación del alumnado y lejos de una sustitución del material habitual de que dispone el estudiante, puede constituir un instrumento de refuerzo, de preferirlo, de microaprendizaje a través de tareas, actividades o ejercicios fáciles de asimilar de corta duración y entretenidos.

En efecto, utilizando las nuevas tecnologías se está en disposición de mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de una metodología que los involucra en

distintas estrategias (análisis de casos), fomenta su saber y les enseña tanto a saber hacer saber hacer (habilidades o recursos) y saber ser (actitud). Sea una clase de carácter presencial o virtual, constituye al tiempo, un material que ayudará al destinatario a asimilar lo impartido en el aula y apoyará el autoaprendizaje de optar por una evaluación continua a partir de su disponibilidad permanente o temporal en la plataforma online; todo ello sin desdeñar el indudable atractivo cuando se utiliza como prueba o examen final. De este modo, cumple un doble cometido: de un lado, y desde un enfoque transmisivo, refuerza la representación de transmisión de contenidos mejorando en el dominio cognitivo de cuanto constituye contenido curricular de la asignatura; de otro lado, y con una perspectiva constructivista, hace que los estudiantes desarrollen actividades de investigación, trabajo autónomo y trabajo colaborativo, pudiendo mejorar, en definitiva y en función del recurso utilizado, habilidades y competencias transversales como la iniciativa o la paciencia (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008).

Otro de sus beneficios es la retroalimentación tanto al estudiante que fortalece su autoaprendizaje por medio del ensayo-error y a través de determinados mensajes específicos del profesor cuando el alumno hace la selección correcta o incorrecta en el ejercicio, como al profesor. En este último sentido, dos son los factores que vendrían a conformar un aval sólido para su utilización: por una parte, la retroalimentación cualitativa que permite incidir de distinta manera en los conceptos en los cuales los alumnos muestran mayores dificultades para la comprensión o errores en la asimilación de contenidos. De otro, ofrece recoge documentos vivos sobre el desempeño y actitud del estudiante a los efectos de poder incluirlo en la evaluación pudiendo, además, configurarlo con el libro de calificaciones.

La reutilización de material es otra de sus bondades, pues la aplicación permite guardar el modelo creado en H5P y utilizarlo en diferentes aulas o reproducir la plantilla diseñada con contenidos curriculares diferentes. En este sentido, contribuye a un ahorro de tiempo a largo plazo porque, aunque el esfuerzo y la dedicación del profesor es mayor en las primeras fases de configuración inicial e implementación en la concreta materia, sin embargo, la practica continua lleva a que el tiempo libre acumulado sea importante al permitir preparar las sesiones de forma eficiente y sencilla, guardarlas y reutilizarlas.

En fin, contribuye a una mayor flexibilidad en el aprendizaje en tanto es una enseñanza abierta y accesible sin barreras espaciotemporales, que fomenta la autonomía del estudiante quien va construyendo y fortaleciendo su conocimiento según sus necesidades. Bondades ligadas estrechamente a los propósitos del Espacio Europeo de Educación Superior donde se ha proclamado la transformación del rol pasivo que supuestamente habían asumido los estudiantes (como meros receptores de conocimiento), por otro activo que encuentra en la labor de 'auto aprendizaje' una

de las mejores técnicas para su preparación (Roper y Jiménez, 2013). Al tiempo incentiva la educación inclusiva en la medida que es susceptible de cubrir los tres estilos de aprendizaje o sistemas de representación dominantes de los estudiantes: visual, auditivo o kinestésico.

Al lado de estas ventajas, es necesario dar cuenta de las debilidades, formuladas entrecomilladas porque no necesariamente van referidas a algo negativo sino a aspectos necesitados de mayor atención. En primer lugar, porque se requiere una adecuada planificación por el docente para diseñar una actividad estimulante que capte la atención del alumno de forma que su utilización le servirá como reto o estímulo para verter su conocimiento, en esta ocasión del ordenamiento sociolaboral y de protección social, ya no solo bajo la fórmula de una lección clásica, sino de distintas vías que le ayudarán a hacerse comprender de manera más adecuada. En segundo término, porque lo anterior también demanda cierta dosis de creatividad e imaginación a fin de optimizar la construcción y reconstrucción del aprendizaje relevante (Flores, 2002). Como tercera cuestión a considerar exige un nivel medio en informática para los usuarios pues es obvio que se produce en un contexto marcado por las nuevas tecnologías, las cuales han cambiado notablemente el método o estrategia de enseñanza-aprendizaje, exigiendo la adaptabilidad y la formación continua del profesorado (también, pero en menor medida, del alumnado) para dar respuesta con éxito a los nuevos requerimientos de la realidad educativa.

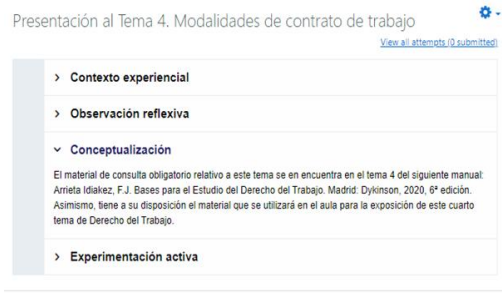
Con todo, no deja de contribuir a fomentar las competencias demandadas por el Marco DigCompEdu, en especial, algunas de las centradas en el entorno profesional del profesorado (Práctica reflexiva y Desarrollo Profesional Continuo Digital) y cuantas constituyen el núcleo pedagógico del marco de referencia [dentro de los descriptores de Recursos Digitales (Selección de recursos digitales; Creación y modificación de recursos digitales y Administrar, proteger y compartir recursos digitales) , Pedagogía Digital (Enseñanza, Guía y Aprendizaje auto-dirigido), Evaluación y Retroalimentación (Estrategias de evaluación, Analizar pruebas y Retroalimentación y planificación) o, en fin, Empoderar a los Estudiantes (Accesibilidad e inclusión, Diferenciación y personalización, y Participación activa de los estudiantes)].

En suma, de sopesar el balance de ventajas y debilidades es evidente que, en su conjunto, la herramienta es altamente beneficiosa incluso a corto plazo.

IMPLEMENTACIÓN DE H5P EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

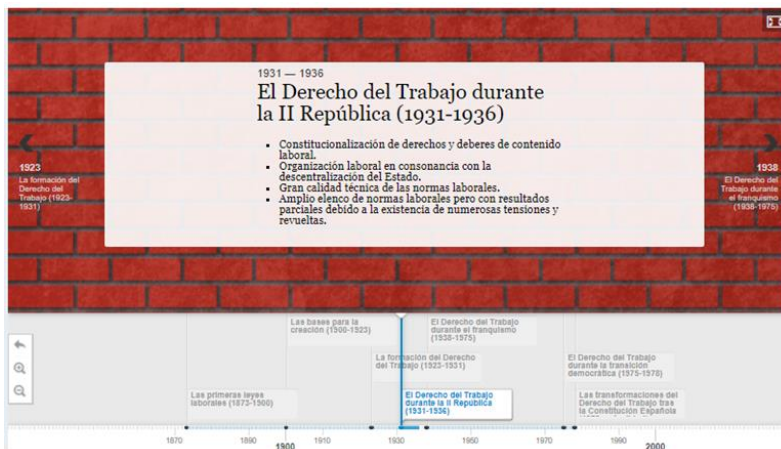
Un somero examen de los recursos didácticos que la herramienta permite crear puede ser presentado a partir del recorrido por las siguientes actividades para la impartición de las asignaturas relacionadas con el Derecho del Trabajo y la Seguridad Social (Agra, 2018; Arrieta, 2021; Blasco y López, 2021; Megino, 2021).

Figura 1. Crear texto desplegable



Conocido con el nombre de *Accordion* es un recurso expositivo o textual que permite reducir la cantidad de texto presentado a los estudiantes quienes ven un listado o índice del contenido (a modo columna de titulares). Al clicar sobre cada enunciado principal se despliega la información oculta en una explicación más detallada. En el ejemplo, se presenta la visión general de una unidad temática relativa a las modalidades de contrato de trabajo, con explicaciones opcionales, permitiendo añadir enlaces dentro del texto.

Figura 2. Línea del tiempo



Bajo el nombre de *Timeline*, esta función permite crear cronogramas interactivos en los que es posible agregar simultáneamente imágenes y textos. En el ejemplo, se ha expuesto la historia del Derecho del Trabajo con la puntualización de los hitos más relevantes.

Figura 3. Preguntas de opción múltiple / de verdadero o falso

Cuestionario de aprendizaje UNIDAD 5

Ver todos los intentos (0 enviados)

Este contenido se muestra en modo de vista previa. No se guardará información de rastreo.

Según el INSS, ¿qué accidentes deben ser investigados?:

- ☐ Los provocados por fallos humanos
- ☐ Los que produzcan daños graves
- ☐ Incluso los menos incidentes
- ☐ Todos los que produzcan daños a los trabajadores

Comprobar

Multiple Choice o True/False Question permite crear preguntas flexibles de opción múltiple o preguntas de verdadero/falso. En el caso expuesto, sobre un tema de salud y seguridad en el trabajo al final de una unidad temática.

Figura 4. Arrastrar las palabras y soltar

¿Cuánto sabes del salario (1)?

Ver todos los intentos (0 enviados)

Este contenido se muestra en modo de vista previa. No se guardará información de rastreo.

Arrastra cada una de las palabras al espacio correcto:

A grandes rasgos, según el artículo 26.1 del ET, "se considerará **salario** la totalidad de las percepciones de los trabajadores, o en especie, por la prestación profesional de los servicios laborales por cuenta [no]".

Existe una **presunción iuris** de que todo lo percibido por el trabajador tiene carácter de manera que quien alegue la naturaleza de alguna partida tendrá que acreditarlo.

Las percepciones salariales **siempre** forman parte de la **base de cotización** a la Seguridad Social y de la **base imponible** a efectos del IRPF.

Las percepciones extrasalariales computan a efectos de la determinación de una por finalización de la relación laboral.

extrasalarial
nunca
en dinero
económicas
salarial
propia
ajena
indemnización

Drag the words facilita el diseño de ejercicios basados en arrastrar determinadas palabras preseleccionadas y soltarlas en el hueco adecuado o zona correspondiente de un texto facilitado por el profesor. El ejemplo está relacionado con la unidad temática del salario.

Figura 5. Completar los huecos en blanco

¿Cuánto sabes del salario (5)?

Ver todos los intentos (0 envíos)

Suponiendo que una persona trabajadora tiene derecho a un salario bruto anual equivalente a 29 400 euros, distribuidos en 14 pagas, 12 ordinarias (mensuales) y 2 extraordinarias (de devengo semestral a percibir a finales de, respectivamente, junio y de diciembre). ¿cuál sería la respuesta correcta para cada una de las siguientes cuestiones?

En las cantidades decimales, incluye siempre 2 decimales, aunque su valor sea cero, separándolos de los enteros mediante una coma (p.ej., 150.00, no 150.; 1.250.30, no 1.250.3). Para los porcentajes utiliza solo números enteros.

- 1) ¿Cuál sería el importe máximo mensual al que, para ella, podría ascender el salario en especie? euros, el por 100 de su salario mensual.
- 2) Si se ha de proceder al embargo de su salario como consecuencia de una sentencia judicial en su contra, sobre su salario mensual, ¿hasta qué máximo podría ascender dicho embargo?
 - Por el importe del primer SMI (es decir, euros), euros.
 - Por el importe correspondiente al segundo SMI (es decir, el comprendido entre y euros), el por 100. En este caso, un total de euros.
 - Por el importe correspondiente al tercer SMI (es decir, el comprendido entre y euros), el por 100. En este caso, un total de euros.
- 3) Si su contrato de trabajo se extinguiera el 31 de octubre de 2021, sin tener en cuenta a tales efectos ningún tipo de embargo, ¿qué importe percibiría en su finiquito en concepto de parte proporcional de las pagas extraordinarias?
 - De la de junio de 2022, euros.
 - De la de diciembre de 2021, euros.
- 4) ¿Y si en lugar de semestral, el devengo de las pagas extraordinarias fuera anual?
 - De la de junio de 2022, euros.
 - De la de diciembre de 2021, euros.

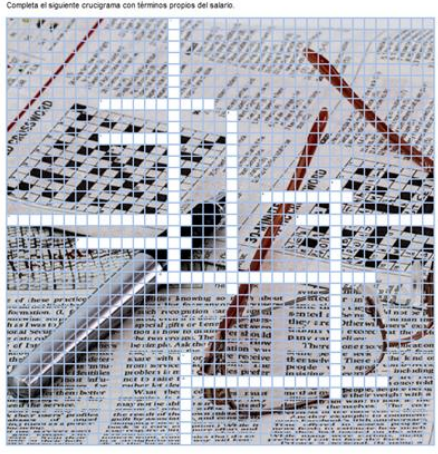
Fill in the blanks posibilita la creación de ejercicios donde la tarea principal consiste en completar el texto facilitado por el profesor a través de determinadas palabras que, por ser conceptos clave en la materia, se han eliminado concienzudamente. No obstante, también es posible demandar su cumplimentación con datos numéricos, tal y como se pide en el ejemplo, relacionado con la unidad temática del salario.

Figura 6. Crucigrama educativo

¿Cuánto sabes del salario (6)?

Ver todos los intentos (0 envíos)

Completa el siguiente crucigrama con términos propios del salario.



Across

- 2 El salario se puede percibir en dinero o -2 palabras- (2,7)
- 4 El plus transporte representa un ejemplo típico de (7)
- 6 El plus de idiomas suele representar un ejemplo de complemento (8)
- 7 El recargo adicional a abonar por el empresario en caso de retraso en el pago del salario recibe el nombre de -3 palabras- (7,3,4)
- 8 Dentro de la estructura salarial, es obligatorio el nivel correspondiente al -2 palabras- (7,4)
- 9 Se considera salario el total de las percepciones (10)
- 10 El modo en el que se organizan y distribuyen las diferentes partes salariales hace referencia a la -2 palabras- (10,8)
- 12 Las deudas del empresario correspondientes a los últimos 30 días de trabajo se consideran recibos (16)

Down

- 1 Dentro de la estructura salarial, es facultativo el nivel correspondiente a los -2 palabras- (12,10)
- 3 Al valor del salario en especie hay que sumar el del -3 palabras- (7,1,6)
- 5 Una de las dos a las que como mínimo se tiene derecho se percibe en Navidad (4,14)
- 11 La inembargabilidad de la cantidad equivalente al SMI constituye una garantía (8)

Check Show solution Retry

A través del *Crossword*, este juego tradicional se utiliza como técnica educativa y el estudiante tiene que vincular las referencias o definiciones proporcionadas por el profesor con una palabra específica que debe ubicar en la grilla.

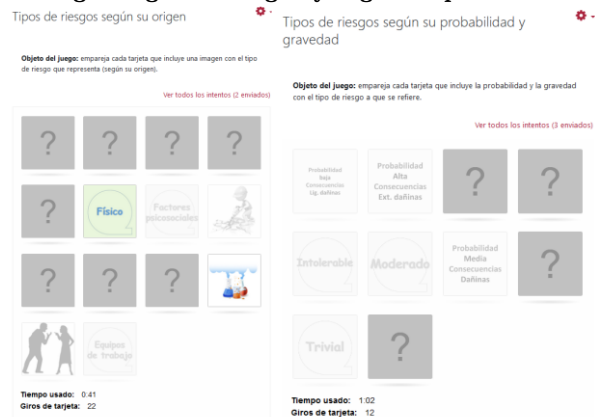
Utilizado como método de docencia se ha comprobado que expande el vocabulario, estimula la mente, promueve el aprendizaje activo, y ayudan a desarrollar varias habilidades relacionadas con la adquisición de terminología: vocabulario, razonamiento y ortografía, entre otros; incluso desarrolla escepticismo saludable y mejora las habilidades de pensamiento crítico (Rosales et al., 2019).

Figura 7. Emparejar tarjetas o imágenes



Drag and Drop es un juego de emparejamiento basado en hacer concordar conceptos vinculados representados con texto. En el caso ejemplificado se ha diseñado el ejercicio para el estudio de la materia de prevención de riesgos laborales.

Figura 8. Tipos de riesgos según su origen y según su probabilidad y gravedad



Con estrecha relación con el anterior ejemplo, *Memory Game* exige al estudiante buscar el par coincidente de un concepto o palabra clave, ya representado en texto o en imagen. La diferencia estriba en la mayor dificultad por el hecho de que, en esta ocasión, se oculta la información de las tarjetas desde su inicio y hasta que el alumno empareje las tarjetas ocultas correctamente estimulando en mayor medida su memoria. El supuesto que se acompaña se ha diseñado igualmente para el estudio de la materia de prevención de riesgos laborales.

Figura 9. Video interactivo



Abierto a infinitas posibilidades, el video interactivo es para muchos el recurso estrella de H5P porque permite enriquecer el contenido de un material audiovisual añadiendo información o acciones diversas en el mismo a lo largo de su periodo de duración. De esta manera, el profesor puede programar que el alumno mientras visiona el video acceda de manera obligatoria o voluntaria, a otro contenido complementario añadido por el docente, como textos explicativos, imágenes con ilustraciones, gráficos, enlaces de internet, e incluso preguntas para el alumno a efectos de profundizar en la materia.

Es posible que el video utilizado haya sido grabado para la ocasión o hay sido extraído de internet, siendo Youtube una vía idónea pues dicho canal presenta una variedad de contenidos tremendamente útiles recurso educativo (Moreno y Pérez, 2018). El ejemplo expuesto aborda riesgos relacionados con la seguridad digital, tema de actualidad para toda la sociedad, pero con una incidencia especial en las relaciones laborales. También se ha implementado este recurso en otras materias de la disciplina, tales como en relación a la jubilación del trabajador o, en materia de prevención de riesgos laborales, a partir de los ilustrativos vídeos ofrecidos por el Instituto Nacional de Salud y Seguridad en el Trabajo.***

No cabe desdeñar el resto de recursos H5P a disposición del profesorado, no abordados en el presente estudio por razones de espacio, pero de indudable interés: *Documentation Tool* (Crear un asistente de formulario con exportación de texto); *Column* (Organizar contenido H5P en un diseño de columna con texto, video, imagen, preguntas, juegos....); *Course presentation* (Crea una presentación interactiva con

diapositivas); *Agamotto* (Presentar una secuencia de imágenes y explicaciones); *Image Hotspots* (Crear una imagen con múltiples puntos de acceso de información); *Chart* (Generar rápidamente gráficos sencillos de barras y circulares); *Flashcards* (Crear tarjetas de memoria); *Dialog Card* (Crear tarjetas de conversación basadas en texto); *Collage* (Crear un collage de múltiples imágenes); *Image juxtaposition* (Comparar dos imágenes deslizantes en un mismo marco con el antes y el después); *Audio* (Subir una grabación de audio); *Audio Recorder* (grabar un audio); *Image slider* (Crear un control deslizante de imagen); *Summary* (Crear una lista de frases donde el estudiante debe elegir la verdadera); *Singles Choice Set* (Crear preguntas con una respuesta correcta); *Quiz* (Question Set) (Crear una secuencia de varios tipos de preguntas); *Guess the Answer* (Crear una imagen con una pregunta y respuesta); *Personality Quiz* (Crear pruebas de personalidad); *Arithmetic Quiz* (Crear pruebas aritméticas basadas en el tiempo); *Essay* (Crear un ensayo con feedback inmediato); *Speak the Words* (Responder una pregunta con voz); *Speak the Words Set* (Crear una serie de preguntas respondidas por voz); *Find the words* (Encontrar las palabras en cuadrícula de letras); *Mark the Words* (Crear una actividad donde los estudiantes resalten las palabras); *Image Sequencing* (Colocar las imágenes en el orden correcto); *Find the Hotspot* (Crear puntos de acceso a la imagen para que los encuentren); en fin, *Find Multiple Hotspots* (Crear muchos puntos de acceso para que los usuarios encuentren).

CONCLUSIONES

El balance general que se extrae de la experiencia de uso de la herramienta H5P es altamente positivo. Se ha comprobado las grandes posibilidades de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el alumno que ofrece. Permite al docente ser capaz de crear múltiples actividades interactivas para contenidos curriculares diferentes y reforzar el conocimiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes respecto a una misma materia desde distintos puntos de vista o estilos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Agra, B. (2018). *Derecho de la seguridad y salud en el trabajo*. León: Eolas Ediciones.
- Arrieta, F.J. (2021). *Bases para el estudio del Derecho del Trabajo*. Madrid: Dykinson.
- Blasco, J.F. y López, J. (2021). *Curso de Seguridad Social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Carneiro, R. (2021). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J.C. Toscano, y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15-28). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y

C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 74-103). Madrid: Morata.

Flores, L. (2002) La imaginación como condición de posibilidad de las ciencias. *Revista de Filosofía*, 58(1), 43-52.

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.

Megino, D. (2021). *Derecho del Trabajo*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.

Moreno, A. y Pérez, D. (2018). Introduciendo Youtube en el ámbito educativo-universitario: video-briefing para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral. En A.M. Delgado e I. Beltrán (Coords.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* (pp. 247-262). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Ropero, J. y Jiménez, F. (2013). Espacio Europeo de Educación Superior y métodos docentes. Aspectos esenciales. En J. Ropero y B. García (Dirs.), *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho inspiradas en el proceso de Bolonia* (p. 39). Madrid: Dykinson.

Rosales R.S., Poveda, J.B., Jaber, J.R., Muniesa, A., López- Ramón, J., y Ramirez, A.S. (2019). *Evaluación del uso de crucigramas en la docencia de estudiantes de veterinaria*. VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito las TIC. 2019.

Ruiz-Velasco, E. (2019). Edutecnología, Trabajo colaborativo y web 4.0. En E. Ruiz-Velasco y J. Bárcenas (Coords.), *Edutecnología y Aprendizaje 4.0* (pp. 132-149). México: Sociedad Mexicana de Computación en la Educación A.C.

CAPÍTULO 89

LA GAMIFICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

LUIS MIGUEL RAMOS MARTÍNEZ
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

La generalidad del título de este trabajo se explica, fundamentalmente, porque en el momento en que se propone como aportación al III CIDICO el proyecto estaba —y aún ahora, está— tomando forma. Es preciso aclarar que, a pesar de las expectativas que la amplitud del rótulo pueda crear, a continuación, no se encontrarán los resultados de una investigación teórica o de una revisión sistemática de la gamificación en el ámbito de la enseñanza del Derecho penal —más allá de las necesarias referencias cuando se hable del estado del arte—, sino información sobre una concreta actuación innovadora, sobre un proyecto, en ciernes.

Dicho proyecto está siendo desarrollado en el seno del Grupo de Innovación Docente Derecho penal de la Universidad de León (GID DP-ULe), que surge del Área de Derecho penal del Departamento de Derecho público ya en 2014. Este GID, coordinado por el Prof. Dr. Dres. h. c. Miguel Díaz y García Conlledo, sigue siendo, a día de hoy, el que cuenta con más miembros —supera los treinta— de toda la ULe. Las ventajas de un grupo tan amplio no son solo cuantitativas, sino también cualitativas: en las presentaciones de nuestros proyectos solemos caracterizar al GID DP-ULe con cuatro «íes», correspondientes a su naturaleza interdisciplinar, interprofesional, interuniversitaria e internacional, pues lo integramos personal docente e investigador de diversas categorías, materias, universidades e, incluso, países; pero también operadores jurídicos y otros funcionarios públicos, vinculados con la docencia e investigación universitarias.

Los otros proyectos desarrollados —durante los cuatro cursos inmediatamente anteriores a la pandemia de COVID-19— se articularon en torno a los Planes de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente (PAGID) convocados por la Escuela de Formación de la ULe, cuya finalidad fue financiar proyectos que persiguieran la puesta en marcha de actividades de innovación y mejora docentes. El GID DP-ULe participó en todas las convocatorias con las siguientes acciones:

PAGID 2015: «Coloquios triangulares y su proyección innovadora (service-learning) al ámbito universitario y a la sociedad».

PAGID 2016: «Experiencias docentes para fomentar el trabajo autónomo: Coloquios transoceánicos - Experiencia docente Eje Norte».

PAGID 2017: «Experiencia basada en el aprendizaje-servicio: “Apoyo al Servicio de Orientación Jurídica Penitenciaria”».

PAGID 2018: «Service-learning y Derecho penal: Colaboración con el Ilustre Colegio de Abogados de León. Apoyo al Servicio de Orientación Jurídica Penitenciaria» —continuación del PAGID 2017—.

Sobre los dos últimos proyectos versó nuestra aportación al II CIDICO (Ramos-Martínez, 2020).

Para el curso 2019/2020 la ULe preveía ya un cambio en el modelo de financiación de los proyectos de innovación docente que implicaba la supresión de los PAGID y su sustitución por apoyo económico directo a los GID. Junto a lo anterior, las consecuencias de la pandemia de COVID-19 —primero, la teledocencia y, después, la disminución de las actividades presenciales— han supuesto para el GID DP-ULE una merma considerable de las opciones de continuar con proyectos basados en el aprendizaje-servicio en la línea de los ya realizados, debiendo cancelarse la continuación de los PAGID 2017 y 2018 que estaba prevista para el curso 2019/2020.

Todo ello llevó al GID DP-ULE a explorar las técnicas de ludificación o gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho penal.

Aunque mínimamente, es necesario justificar el uso mayoritario, en el presente trabajo, del término «gamificación», adaptación del sustantivo inglés *gamification*, cuando la Real Academia Española ya se ha pronunciado —si bien de manera provisional a través de su Observatorio de palabras (<https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>)— desaconsejando su uso y recomendando la utilización de su sinónimo, derivado de la raíz latina *ludus* —juego—, «ludificación»; por tratarse exclusivamente, como ya se ha dicho, de la presentación de un proyecto sin ninguna pretensión de investigación teórica o revisión sistemática, se opta por mantener la palabra imperante en el campo de innovación docente.

Es habitual que al hablar de gamificación se comience ofreciendo o citando algún concepto de la misma, a veces con la intención de distinguirla de figuras cercanas como el aprendizaje basado en juegos, los juegos serios o los juegos educativos —a este respecto, es interesante la tabla comparativa de varios aspectos de estos conceptos transcrita en uno de los capítulos de la obra colectiva fruto del II CIDICO (Arias-Mejía, 2020) y extraída del trabajo *Educational Gamification Vs. Game Base Learning: Comparative Study* (Al-Azawi, Al-Faliti, y Al-Blushi, 2016)—. Entre las definiciones más citadas de este término que surgió originariamente en la industria de los medios digitales (Kapp, 2013), se encuentra una de las primeras, a saber, la ofrecida en el artículo *Gamification: Toward a Definition*, presentado a la Conference

on Human Factors in Computing Systems de 2011: “Gamification is the use of game design elements in non-game contexts” —«La gamificación es el uso de elementos del diseño de juegos en contextos ajenos al juego»— (Deterding, Khaled, Nacke, y Dixon, 2011). Remarcaba más tarde el primero de los autores: “Instead of creating full games, gamification’s guiding idea is to use elements of game design in non-game contexts, products, and services to motivate desired behaviors” —«En vez de crear juegos completos, la idea rectora de la gamificación es utilizar elementos del diseño de juegos en contextos, productos y servicios ajenos al juego para motivar los comportamientos deseados»— (Deterding, 2012). También, de la misma época en la que se empieza a extender el uso del término, la que los autores de Gamification by Design hacen en la introducción de su obra: “The process of game-thinking and game mechanics to engage users and solve” —«El proceso de pensamiento lúdico y mecánica del juego para atraer a los usuarios y resolver problemas»— (Zichermann y Cunningham, 2011).

Se trata, por tanto, de aplicar la mecánica de los juegos, elementos de su diseño —como pueden ser la competición, los turnos, la clasificación, las recompensas, etc.—, en este caso, en el contexto de la enseñanza universitaria.

La propuesta, como se irá viendo, no tiene nada de nueva y muy poco de innovadora, a excepción de la utilización de una de las técnicas que se encuadran dentro de la innovación docente. Ya solo en el anterior II CIDICO se presentaron dos proyectos que guardan relación con el nuestro: un juego tipo Trivial sobre el mito en la sociedad griega y su adaptación/reformulación en la sociedad contemporánea creado por alumnos de una asignatura del Grado en Comunicación Audiovisual de la vecina Universidad de Burgos (Menéndez-Menéndez, 2020) y una propuesta de un test multiple choice de cada lección a través herramienta Kahoot! en otra rama del Derecho, en este caso la mercantil, de la Universitat Jaume I (Vicente-Mampel, 2020). Incluso, en la misma Facultad de Derecho de la ULe se han llevado a cabo recientemente actividades similares a la que se expondrá (De Celis-Gutiérrez, 2021). Son ya numerosas las experiencias de gamificación similares recogidas por escrito — algunas con idéntico propósito, como la llevada a cabo en Universitat de Lleida con la asignatura de Derecho financiero y tributario del Grado de Administración y Dirección de Empresas (Solanes-Giralt, 2020)— y, por eso, «nuestra innovación no es nueva» fuera del contexto de las asignaturas impartidas por los miembros del Área de Derecho penal de la ULe —sobre la relación directa entre el juego y el Derecho y sus ritos ya hablaba el autor de Homo ludens, quien con razón afirmaba abriendo su obra que «el juego es más viejo que la cultura» (Huizinga, 1938)—.

No obstante, tampoco hay que negarle todo mérito a nuestro proyecto: la elaboración de un juego de preguntas y respuestas —quiz— sobre Derecho penal material —pues el procesal excede de la materia impartida por el área—. En síntesis,

los objetivos son: la elaboración de un banco de preguntas —y respuestas correctas— sobre las normas, los conceptos y las decisiones judiciales relevantes que son objeto de estudio en las cuatro asignaturas de Derecho penal material impartidas en el Grado en Derecho de la ULE; y su utilización, a través de actividades gamificadas —«competiciones» presenciales guiadas, por medio de una app, etc.—, como complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita afianzar conocimientos y competencias —específicas, generales, transversales y básicas— ya adquiridas. Y solo como complemento, pues no se debe olvidar «que enseñar Derecho no es tarea simple ni fácil, sino compleja, que hay bastantes aspectos de mejora e innovación y que esta es necesaria, pero que hay que evitar que los árboles de la (moda de la) innovación y la pedagogía (o cierta pedagogía) nos impidan ver y explicar el rico bosque del Derecho en la sociedad (compleja) y en la vida» (Díaz y García-Conlledo, 2021).

METODOLOGÍA

La opción elegida, la de un juego de preguntas y respuestas, ha tenido siempre una gran acogida: tanto la participación activa, ya en su versión clásica como juegos de mesa —destacando la dinámica y reglas del Trivial Pursuit, entre todos ellos—, ya como programas de ordenador, videojuegos o modernas apps para smartphones o tablets que permiten jugar online; como el mero rol de espectador —solo hay que recordar el éxito de concursos televisivos como: «Un, dos, tres... responda otra vez», «Saber y ganar», «Alta tensión», «¿Quién quiere ser millonario?», «Pasapalabra», «¡Ahora caigo!» o «¡Boom!»—.

Casi cualquier cuestionario puede transformarse, sin necesidad de demasiados recursos, en un juego que, en su versión más rudimentaria, puede tener como objetivo una puntuación alcanzada a través de respuestas correctas. Si a este resultado le aplicamos alguno de los recursos tecnológicos actuales se vuelve mucho más atractivo.

Ya desde el inicio se nos plantearon varios modelos posibles —no incompatibles entre sí—: cuestionarios tipo test en los que habría que elegir la respuesta correcta de entre las ofrecidas —habituales, en su versión convencional, en procesos selectivos para plazas de funcionario y utilizadas en el ámbito docente de nuestro GID como pruebas de evaluación a través de la plataforma Moodle, concretamente, en las asignaturas Aspectos humanos e implicaciones jurídicas de la ciberseguridad y Derecho en seguridad de datos de los Másteres Universitarios en Investigación en Ciberseguridad y en Inteligencia de Negocio y Big Data en Entornos Seguros, respectivamente—, aunque presentados mediante aplicaciones como Kahoot!, Socrative o Quizizz; juegos que fomenten el trabajo en equipo —por ejemplo, en los que los alumnos-participantes dispongan de un breve periodo de tiempo para

deliberar y elegir la respuesta que darán—; juegos más ambiciosos con tablero y objetivos temáticos dentro del Derecho penal —con un sistema similar al de los «quesitos»—; simples bancos de preguntas y respuestas —solo la correcta— que permitan a los alumnos tener a su disposición un contenido esquemático de cada una de las asignaturas impartidas en el Grado en Derecho —ordenado por temas—, bien alojados en una web, bien accesibles tras la instalación de una aplicación en el teléfono móvil, ordenador o dispositivo similar; etc. A día de hoy aún no se ha descartado por completo ninguna de las opciones, si bien la última, combinada con la primera cuando se organicen sesiones conjuntas, parecen ser las más factibles.

A pesar de que, como se verá en el siguiente apartado, el proyecto está en una fase temprana, ya se pudo experimentar con una actividad organizada en el marco de los créditos B3 de la asignatura optativa de cuarto curso del Grado en Derecho Derecho penal patrimonial y económico.

Esta toma de contacto con la gamificación, cuyo desarrollo y resultados ya fueron comunicados en el Congreso Internacional de Innovación Docente en Disciplinas Jurídicas (Ramos-Martínez, 2021), consistió en la organización de un juego durante una de las sesiones destinadas a otras actividades —no teóricas ni prácticas— de la mencionada asignatura, con la finalidad principal de efectuar un repaso previo al examen final consistente en la resolución de un caso práctico.

La dinámica fue la siguiente: se formuló a cada uno de los alumnos asistentes —trece—, por turnos en atención al orden de lista y en dos rondas, dos preguntas —es decir, veintiséis en total—. El objetivo del juego era responder correctamente a esas dos preguntas sin ayuda de la legislación u otros materiales; el premio, la valoración positiva en mayor o menor medida, dependiendo del número de aciertos, de la participación. Las preguntas fueron proyectadas en la pantalla del aula mediante una presentación de diapositivas, haciendo las veces de presentador o conductor uno de los profesores de la asignatura, quien leía el enunciado de la pregunta y las cuatro respuestas posibles. Además, en el supuesto de que el alumno al que le tocase contestar errase en su respuesta se abría un turno de «rebote»: el primer alumno, distinto de aquel que había fallado, que levantase la mano, tenía la oportunidad de elegir otra de las tres respuestas restantes. Este turno extra se podía dar solo una tercera y última vez si el segundo alumno que contestaba a la pregunta volvía a fallar —ya no, por razones obvias, una cuarta—.

Normalmente, a cada pregunta le seguía una explicación teórica —pues, en verdad, se trataba de un repaso de la materia— que podía consistir en recordar legislación, la definición de un concepto, un esquema, jurisprudencia o acuerdos del Tribunal Supremo —a veces con enlaces a noticias o vídeos que complementaban la explicación—.

El siguiente es un ejemplo de una de las preguntas y sus posibles respuestas utilizadas en la actividad:

El CP da un tratamiento privilegiado al robo de uso (y, por tanto, sin ánimo de apropiación) de vehículo a motor o ciclomotor si se da su restitución, directa o indirecta, en el plazo de 48 horas, cuando este se cometa:

- a) Con fuerza en las cosas.
- b) Con violencia en las personas.
- c) Con intimidación.
- d) Todas las respuestas son correctas.

Únicamente es correcta la primera respuesta —letra a—: en virtud del art. 244.4 del Código Penal (CP), en los casos en que un robo de uso de vehículos a motor o ciclomotores ajenos se produzca con intimidación o violencia en las personas, se impondrán, en todo caso —aunque se dé la restitución definida en el art. 244.1 CP—, las penas del robo con violencia o intimidación de los arts. 237 y 242 CP; por lo tanto, las respuestas b, c y d son incorrectas.

En este caso concreto, para reforzar esta breve explicación se proyectó, simultáneamente a esta, el contenido de los arts. 244.2 —respuesta a— y 244.4 —respuesta b y c— CP y, acto seguido, un fragmento de la película «Yo, "el Vaquilla"» en el que se ve a los protagonistas cometer un hurto de uso de un vehículo a motor —y otros delitos patrimoniales que dieron pie a un breve debate para su calificación—.

A excepción de esta primera prueba, cuyos resultados serán comentados en el apartado correspondiente, como ya se ha adelantado, el proyecto se encuentra todavía en la etapa inicial —la más larga— de redacción de las preguntas y respuestas —correctas—, sin que esté definida al cien por cien su forma final. Esta tarea de redacción se está realizando siguiendo el esquema de las guías docentes de las cuatro asignaturas impartidas por el Área de Derecho penal de la ULe —Derecho penal I: introducción y teoría de las consecuencias jurídicas del delito, Derecho penal II: teoría del delito, Derecho penal III: parte especial y Derecho penal patrimonial y económico—. Cada pregunta se encuadra en alguno de los temas que componen el currículo de las asignaturas, lo que ayuda a un conjunto final de preguntas equilibrado.

La implementación de esta técnica, de manera presencial, estaba prevista para el inicio de este curso 2021/2022; desgraciadamente, por diversos motivos dicha fecha tuvo que ser descartada, posponiéndose para sesiones posteriores —aun así, sigue siendo idónea la sesión que podría efectuarse a principio de curso con los alumnos del tercer curso del Grado en Derecho que, habiendo cursado ya en el segundo curso las asignaturas de Derecho penal I y Derecho penal II, comienzan en el primer semestre con la de Derecho penal III; esta actividad podrá permitir a los alumnos repasar los

conceptos básicos y afianzar conocimientos de la parte general que habrán de manejar para aprobar la última de las asignaturas obligatorias de la materia—.

RESULTADOS

Los resultados específicos esperados apenas difieren de los motivos mismos de la gamificación: el aumento de la motivación por el aprendizaje, la coordinación de actividades con un alto nivel de retroalimentación, la consecución de un mayor nivel de memorización gracias al atractivo añadido de las actividades, el fomento del aprendizaje autónomo a través de las TIC, etc. —una enumeración de los motivos a favor de esta técnica se puede encontrar en el manual Fundamentos de la gamificación (Borrás-Gené, 2015); y también se enumeran las ventajas, desde la perspectiva estudiantil y desde la perspectiva del docente, en el artículo La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario (Oliva, 2016)—.

En lo que respecta a los resultados de la actividad piloto descrita, el juego concluyó con una media cercana a los dos aciertos; el ganador logró contestar correctamente un total de cuatro veces y, solamente un alumno —de los trece— no acertó ninguna de sus preguntas —si bien se valoró también su participación—.

Al ser una actividad experimental que se anticipó a los tiempos previstos en el proyecto, no se efectuó ninguna evaluación de satisfacción posterior mediante encuestas. Sin embargo, la gran mayoría de los alumnos presentes se mostraron muy participativos y motivados. Sí recogió las impresiones de sus compañeros la delegada del curso, quien aseguró que el cambio de método y la competitividad fomentada por el juego tuvieron un gran éxito, siendo una de las actividades del curso que más gustó —eso sí, teniendo en cuenta que no se pudieron llevar a cabo otras actividades distintas a las clases teóricas y prácticas como, por ejemplo, la asistencia a juicios en los Juzgados de lo Penal o en la Audiencia Provincial de León—.

CONCLUSIONES

La realización del proyecto descrito pondrá a disposición de los alumnos una herramienta muy útil que complementará las lecciones y prácticas de las asignaturas de Derecho penal impartidas en el Grado en Derecho de la ULe; aunque nunca dejará de ser eso: un complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien este uso concreto de la técnica de innovación docente de la gamificación ya no es muy novedoso y no aporta nada nuevo al conocimiento común en la materia, el desarrollo de alguna de las ideas planteadas, como, por ejemplo, la programación de una aplicación instalable en smartphones u ordenadores puede suponer una evolución del mismo.

REFERENCIAS

- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F., y Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management & Technology*, 7(4), 132-136.
- Arias-Mejía, C.M. (2020). De la gamificación al aprendizaje basado en juegos. En J.J. Gázquez-Linares, M.M. Molero-Jurado, A. Martos-Martínez, A.B. Barragán-Martín, M.M. Simón-Márquez, M. Sisto, R.M. Del Pino Salvador y B.M. Tortosa-Martínez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 699-706). Madrid: Dykinson.
- Borrás-Gené, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- De Celis-Gutiérrez, E. (2021). La gamificación de las clases de Derecho constitucional. En M.T. Mata-Sierra, M. Díaz y García-Conlledo, y M.A. Trapero-Barreales (Dirs.), *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas* (pp. 109-114). Madrid: Dykinson.
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for Motivation. *Interactions*, XIX(4), 14-17.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L.E., y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. *CHI 2011*, 1-4.
- Díaz y García-Conlledo, M. (2021). ¿Innovar en la docencia es ser muy original al enseñar? En M.T. Mata Sierra, M. Díaz y García-Conlledo, y M.A. Trapero-Barreales (Dirs.), *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas* (pp. 24-37). Madrid: Dykinson.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens* (traducción de E. Imaz). Madrid/Buenos Aires: Alianza Editorial/Emecé Editores.
- Kapp, K. (2013). *Thinking about Gamification in Learning and Instruction*. Recuperado de: <https://karlkapp.com>.
- Menéndez-Menéndez, I. (2020). Aprendizaje colaborativo y gamificación como ejes de innovación docente en el aula de Comunicación. En J.J. Gázquez-Linares, M.M. Molero-Jurado, A. Martos-Martínez, A.B. Barragán-Martín, M.M. Simón-Márquez, M. Sisto, R.M. Del Pino Salvador y B.M. Tortosa Martínez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 185-193). Madrid: Dykinson.
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16(44), 29-47.
- Ramos-Martínez, L.M. (2020). Service-learning y Derecho penal: colaboración con el Ilustre Colegio de Abogados de León; apoyo al Servicio de Orientación y Asistencia Jurídica Penitenciaria (Planes de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente 2017 y 2018 de la Universidad de León). En J.J. Gázquez-Linares, M.M. Molero-Jurado, A. Martos-Martínez, A.B. Barragán-Martín, M.M. Simón-Márquez, M. Sisto, R.M. Del Pino Salvador y B.M. Tortosa-Martínez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 979-984). Madrid: Dykinson.
- Ramos-Martínez, L.M. (2021). La enseñanza del Derecho penal a través de juegos de preguntas y respuestas. En M.T. Mata-Sierra, M. Díaz y García-Conlledo, y M.A. Trapero-

Barreales (Dirs.), *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas* (pp. 104-108). Madrid: Dykinson.

Solanes-Giralt, M.M. (2020). Experimentando la nueva herramienta Trivial-Test del Campus Virtual Sakai de la UDL para mejorar el aprendizaje del Derecho financiero y tributario. En A.M. Delgado-García e I. Beltrán (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad* (pp. 55-73). Barcelona: Huygens.

Vicente-Mapel, C. (2020). La implementación de técnicas de gamificación en el Derecho mercantil en un entorno de aprendizaje virtual. En J.J. Gázquez-Linares, M.M. Molero-Jurado, A. Martos-Martínez, A.B. Barragán-Martín, M.M. Simón-Márquez, M. Sisto, R.M. Del Pino Salvador y B.M. Tortosa-Martínez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 327-335). Madrid: Dykinson.

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Sebastopol: O'Reilly.

CAPÍTULO 90

LOS OBSERVATORIOS SOCIALES COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LOS OBSERVATORIOS DE PAZ EN COLOMBIA

MELBA LUZ CALLE MEZA

Universidad Militar Nueva Granada-UMNG (Colombia)

INTRODUCCIÓN

El último proceso de paz de Colombia finalizó con los llamados "Acuerdos de La Habana", concretados en el "Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una paz estable y duradera" (Acuerdo Final), que se firmó el 24 de noviembre por el gobierno nacional y la Guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo) y fue refrendado por el Congreso de la República el 30 de noviembre de 2016. En él se describen 5 puntos para la transición a la paz y se establecen los mecanismos para su desarrollo y aplicación.

El acuerdo numero 5 crea el "Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición" (SIVJRNR) con el fin de asegurar la rendición de cuentas de los hechos ocurridos, la reparación de las víctimas y las garantías jurídicas para que no se repita lo ocurrido y se compone por la Comisión de la Verdad, la Jurisdicción Especial de Paz y la Unidad de Búsqueda de Personas desaparecidas (Huertas, 2017). Este sistema transicional fue positivado por la reforma constitucional realizada en el Acto Legislativo 01 del 4 de abril de 2017.

A partir de la firma del Acuerdo Final, muchas universidades crearon observatorios como centros de monitoreo y revisión del cumplimiento y avances de la paz y los derechos humanos.

Con base en un estudio preliminar de este fenómeno, se plantea aquí como hipótesis que estas organizaciones, en el ámbito universitario, han evolucionado hasta constituir auténticas innovaciones en materia de educación en cultura de paz.

Con este punto de partida, la presente investigación busca analizar la noción, características y funciones de los observatorios en general. Asimismo, revisar especialmente la naturaleza de los observatorios sociales y de derechos humanos y las experiencias de los observatorios de paz en Colombia. Y, por último, profundizar en su carácter de innovación pedagógica para la promoción de la cultura de paz en el ámbito de la Educación Superior.

METODOLOGÍA

Búsqueda, diferenciación y análisis de artículos publicados en revistas científicas indexadas, y en castellano, que dará cuenta del concepto de observatorio, observatorio social y observatorio de paz, sus características, elementos y funciones pedagógicas en materia de derechos humanos. En el marco de los descriptores de innovación pedagógica, innovación en educación superior, observatorios sociales, observatorio de derechos humanos; observatorio de paz en Colombia, observatorios como innovación pedagógica, educación en cultura de paz. Adicionalmente, para la revisión de las concretas experiencias de los observatorios de paz en Colombia, como herramientas de innovación pedagógica en las Universidades, para la promoción y consolidación de la cultura de paz, se utilizó la metodología de Benchmarking consistente en un análisis comparado de organizaciones con el fin de conocer sus características y evolución en este campo.

Para la identificación de las fuentes de información y de las necesidades y prioridades de información se utilizaron varias etapas de revisión sistemática de literatura.

a) Identificación de palabras clave: paz en Colombia, Justicia Transicional, JT, transición a la paz, Jurisdicción Especial para la Paz, JEP, posconflicto, víctimas y derechos humanos, observatorio, medición, e institución, así como variantes de estos términos.

b) Búsqueda y revisión preliminar: Se introdujeron las palabras clave en motores de búsqueda; se parametrizó la búsqueda para que arrojara resultados en español. La búsqueda arrojó 149 resultados.

c) Identificación de criterios de selección para los recursos a revisar en profundidad: Con el fin de validar la calidad de los resultados y de la búsqueda se establecieron ciertos criterios de selección de observatorios/instituciones y necesidades de información. Estos criterios incluyen: fuentes de información reconocidas, fuentes de información actualizadas constantemente, fuentes que utilizan recursos confiables, fuentes asociadas a universidades o institutos de investigación.

d) Selección de las fuentes de información confiables: Una vez aplicados los criterios anteriores se seleccionaron 46 observatorios e instituciones (principalmente nacionales) que compilan información o monitorean temas relacionados con paz, posconflicto, JT y JEP.

RESULTADOS

La innovación organizacional y pedagógica en la academia, los observatorios como innovación y su trabajo en red, los observatorios de paz y derechos humanos: Aproximaciones conceptuales

Los proyectos de innovación organizacional en la academia constituyen una apuesta para la planeación y puesta en práctica de nuevas formas de organización de las unidades de negocio de las universidades (Barraza-Macías, 2013).

Edwards-Schachter, Gómez-Senent, y González-Cruz (2007) estudian la innovación en el campo de la “Ciencia del Diseño” referida a la “creación y/o transformación de objetos artificiales” (p. 2721). Su estudio se concreta en “la aplicación de teoría de las seis dimensiones del Proyecto”, que ha sido “desarrollada en el ámbito de la ingeniería de proyectos” a la innovación educativa, que se considera en conexión estrecha con el cambio de cultura académica y organizacional (p. 2721). En opinión de este autor, la preocupación por conocer los factores que favorecen el cambio, además de las conexiones entre la innovación y la cultura en la organización, ha ido en aumento en los últimos años, aunque en materia educativa no se tenga suficiente claridad sobre el alcance del término innovación. No obstante, precisa que la primera idea relacionada con este concepto es el cambio, aunque no todo cambio en las organizaciones constituye una innovación pues para que lo sea “debe de ser consciente y deseado, sistematizado, planeado, producto de un proceso, con fases establecidas, con un marco temporal de referencia y con un seguimiento y evaluación determinados ...” (p. 2726).

Lam (2011) destaca la innovación como “una importante fuente de crecimiento y un factor determinante para la ventaja competitiva de numerosas organizaciones.” Asimismo, la innovación según Lam (2011) “exige los esfuerzos coordinados de muchos participantes distintos y la integración de actividades vinculadas a múltiples funciones especializadas, dominios de conocimiento y ámbitos de aplicación”.

Méndez (2018) destaca el quiebre con el pasado que exige la actividad innovadora, pues requiere “ruptura con las formas tradicionales de hacer, con la manera convencional, con lo establecido, ruptura que necesariamente debe afectar las bases de lo innovado, impactando en las realidades y representaciones de las instituciones, de los hechos y de los actores. En este camino inexorablemente se transita por des aprendizajes y nuevos aprendizajes” (p. 1).

Respecto de los planteamientos anteriores, FONDEP (2011) señala que “la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, mas o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. Por esta razón, la innovación no es una actividad determinada, sino un proceso cuyo objetivo es la alteración de la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones” (p. 44).

Asimismo, según FONDEP (2013) es de gran significación lograr establecer relaciones entre los proyectos de innovación educativa y el Proyecto Educativo Institucional PEI, pues es el método más adecuado para que los proyectos de innovación contribuyan al logro de los objetivos nacionales dado que el PEI es una política de Estado. Adicionalmente, “ningún proyecto innovador es un anexo al Proyecto Educativo Institucional, sino que está ubicado en el corazón del PEI, surge de la realidad identificada en él y de la visión elaborada a partir de la misma; el conjunto de proyectos innovadores son una forma de lograr alcanzar esa visión.

Es por ello que podemos afirmar que existe una influencia mutua entre el PEI y los proyectos de innovación, puesto que los últimos parten del diagnóstico plasmado en el PEI y, a su vez, tienen la función de lograr los objetivos determinados en él” (p. 44).

En cuanto a los observatorios, Rueda-Puyana et al. (2015) hace un recuento de la evolución del término observatorio y señala como esta palabra inicialmente se relacionaba con se ha “la observación de los fenómenos astronómicos y astrológicos” (p. 54). No obstante, en el ámbito de las primera y segunda guerra mundiales, en Europa, se empezaron a desarrollar los primeros observatorios de ddhh y, en especial, de temas sobre la guerra y la paz. “Posteriormente en la década de los sesenta, en concordancia con la aparición de nuevas tecnologías y metodologías de investigación, se dio inicio a la consolidación de los observatorios en el ámbito de la investigación de fenómenos sociales” (p. 54).

E igualmente, las funciones de los observatorios en nuestros tiempos se describen así:

En la actualidad, los observatorios adelantan procesos de observación, análisis y teorización de realidades y contextos determinados, sirviendo como herramienta útil para estructurar diagnósticos, informes científicos y documentos analíticos, los cuales tienen como propósito explicar y aportar conceptos que permitan comprender los fenómenos sociales objeto de estudio. Esta actividad se ve fortalecida con la implementación de nuevas tecnologías informáticas creadas para el manejo, el almacenamiento y la organización de información (Rueda-Puyana et al., 2015, p. 54). (nota de la autora, esta cita es textual según normas APA)

En el trabajo de Angulo-Marcial (2009) se menciona que el vocablo observatorio significa estudiar con atención, advertir o señalar y que desde el punto de vista literal se refiere a “un lugar apropiado para hacer observaciones” (p. 7). Igualmente, se identifican tres tipos de observatorios según su despliegue temporal: a) Como centro de documentación o biblioteca “dedicada a una temática específica, su misión se basa en almacenar y clasificar información y documentación” (p. 7). b) Como centro de análisis de datos, en este caso, sirve de instrumento para la toma de decisiones. Y “su misión principal es: a) recoger, procesar y proporcionar información y b) conocer

mejor y comprender la temática en cuestión mediante estudios con la participación de expertos” (p. 8). C) Como “espacio de información, intercambio y colaboración, ... corresponde al concepto actual de observatorio ya que se adapta a las ventajas de las TIC, y su misión es: a) recopilar, tratar y difundir la información, b) conocer mejor la temática en cuestión, y c) promover la reflexión y el intercambio del conocimiento en red” (p. 8).

De otra parte, la asociación con las redes de cooperación internacional es muy explicativo del alcance de los observatorios en las últimas décadas.

Así lo destaca Vallejo-Moreno, Adelaida-Echevarría, y Uribe-Londoño (2009) pues muchos de los distintos observatorios, ya sean de carácter nacional, regional o local, recurren a la creación de redes “como una modalidad de trabajo potenciadora de su accionar” (p. 53). En este marco, se destaca que “la compleja realidad social esta cada vez más interconectada” (p. 54) y las organizaciones comprueban que no se pueden lograr los objetivos propuestos sino se cuenta con “la colaboración activa y estrecha que tiene lugar dentro de las redes de trabajo” (p. 54). En cuanto a la conexión con la innovación académica, Vallejo-Moreno et al. (2009) propone los observatorios como sistemas de “información que incorporan diferentes metodologías e instrumentos para aplicarlos a un grupo de instituciones o actividades afines en forma sistemática, periódica y objetiva con el fin de controlar la evolución en el tiempo de determinadas estructuras, variables y procesos” (p. 55). Y destaca que “una red de trabajo impulsa el intercambio, la colaboración y la construcción de una sociedad más participativa y democrática, lo que puede posibilitar un mayor conocimiento del tema a observar” (p.55).

Según Phélan (2007), usualmente los observatorios tienen como aplicación la búsqueda y estudio ordenado, seguro y constante a procesos, políticas, acciones o fenómenos de gran variedad. Pueden realizar acciones de soporte y asistencia, con la información y datos obtenidos, a proyectos y programas o políticas públicas. En el campo educativo, su labor puede ser útil en materia de planes de formación, de cursos de capacitación sobre materias diversas o la realización de estudios de mercado o de factibilidad. También pueden prestar un importante servicio en materia de conocimiento de la sociedad de los problemas que padecen los sectores más débiles o desamparados, contribuir al impulso de la participación, el debate, la consulta entre los actores locales. Asimismo, para este autor, en términos políticos el observatorio asume un papel relevante como un instrumento sugestivo en las labores de estudio y evaluación de las políticas y programas sociales.

En la materia específica de los observatorios sociales, el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) de México (2014) señala que en los años sesenta del siglo XX comenzó el proceso de arraigo del concepto de este tipo de observatorios, unido al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y de los

últimos métodos de investigación. A continuación, se desarrolla una síntesis del estudio del INAP.

EL observatorio social se define como una organización dedicada a la selección y compendio de información sobre un determinado sector social, con el fin de realizar una calificación de su situación, pronosticar su desarrollo y elaborar estudios que sirvan para sustentar decisiones como respuesta a las necesidades de ese sector social.

Entre los hechos que han influido en el crecimiento de los observatorios sociales en los últimos años se destacan: a) La positivización de derechos sociales en los sistemas jurídicos de los diferentes países de occidente ha generado la necesidad de contar con más información sobre tales derechos y sus garantías, b) El nacimiento de nuevas formas de acceso al conocimiento de las insuficiencias en el ámbito público y social, c) La complejidad del sector social y la urgencia de acceder a su conocimiento, d) La propia tendencia de la sociedad y las organizaciones privadas de participar en el conocimiento de su realidad, unido a la pérdida de confianza en las instituciones.

En este orden de ideas, los objetivos de los observatorios sociales pueden sintetizarse en: a) Producción de un conocimiento amplio, detallado y preciso de la realidad social y de su complejidad, así como de las autoridades que son responsables en cada materia específica. b) Centralización de datos para reducir complejidad. c) Calificación de la situación de los diferentes sectores sociales y su comparación. D) La función prospectiva para contribuir a la toma de decisiones que se adelanten a los problemas y eviten situaciones graves.

De otra parte, es igualmente relevante la tendencia de los observatorios sociales a fusionar las nuevas tecnologías informáticas con la capacidad cognitiva de los analistas de sistemas y los investigadores sociales. En este sentido, los observatorios sociales contribuyen al logro de los objetivos planteados en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración de Principios de la Cumbre de la Sociedad de la Información, celebrada en Ginebra en 2003, según la cual la Sociedad de la Información busca que todas las personas puedan tener conocer, consultar y compartir la información porque de esta forma las comunidades tendrán más posibilidades de promover su desarrollo y mejorar su calidad de vida (Rodríguez-Rosell y Correyero-Ruiz, 2008).

Hasta aquí la referencia al muy importante estudio del INAP.

En el caso de los observatorios de derechos humanos, estos se pueden considerar un tipo específico de observatorio social. Rueda-Puyana, Morantes-Avendaño, Calderón-Calderón (2015) los definen como una organización de investigación, que mediante sistemas de información recaban y analizan información sobre situaciones específicas y locales que atenten contra los derechos humanos. Pero, también, elaboran estudios y dictámenes periódicos que evidencian los resultados de las

observaciones realizadas para contribuir a la formulación de políticas públicas dirigidas a la defensa y garantía de los derechos humanos.

Los observatorios de paz y justicia transicional en Colombia

Rueda-Puyana, Morantes-Avenida, y Calderón-Calderón (2015) se refieren igualmente a la utilidad de los observatorios de derechos humanos, en el ámbito académico, si se toma en consideración que las transformaciones de la sociedad del conocimiento exigen que la investigación científica contribuya a la formación de profesionales con pensamiento crítico y reflexivo para que participen activamente en las decisiones que en materia de desarrollo social, jurídico y político necesita el país.

Desde el inicio del Proceso de Paz en Colombia diferentes centros de producción académica se focalizaron en la investigación de este hecho social de gran impacto, motivando a varias universidades e investigadores a desarrollar proyectos de investigación sobre la Paz en Colombia

En el campo de los observatorios, se encontró que varias universidades formaron centros de monitoreo y revisión a lo que estaba ocurriendo.

La Tabla 1 ilustra los resultados obtenidos sobre los observatorios y organizaciones similares funcionando en 2020 para un total de 42.

Tabla 1. Relación de los observatorios en funcionamiento en 2020

No	Observatorio o Institución
1	Observatorio de Jurisdicción Especial para la Paz-U Rosario https://www.urosario.edu.co/Observatorio-Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz/jep/
2	Observatorio Regional para la Construcción de Paz https://pure.unibague.edu.co/es/projects/observatorio-regional-para-la-construccion-de-paz
3	Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) https://centrodememoriahistorica.gov.co/
4	Observatorio de Memoria y Conflicto (OMC) del CNMH https://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2016/09/Marco-Conceptual-Observatorio-de-Memoria-y-Conflicto-1.pdf
5	Observatorio para la Protección de los Defensores de DH https://www.colectivodeabogados.org/?_OBS-Observatorio-para-la-Proteccion-de-los-Defensores-de-Derechos-Humanos_
6	Observatorio de la Democracia de la Universidad de los Andes https://www.facebook.com/obsdemocracia/
7	Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (Cerac) https://www.cerac.org.co/es/
8	Observatorio de Derechos Humanos y Paz IPC http://ipc.org.co/index.php/unidad-observatorio-de-derechos-humanos/
9	Instituto de estudios para el desarrollo y la paz-Indepaz http://www.indepaz.org.co/
10	El Observatorio de Paz y Derechos Humanos de la Universidad del Tolima http://fcha.ut.edu.co/observatorio-de-paz-y-derechos-humanos.html

Tabla 1. Relación de los observatorios en funcionamiento en 2020 (continuación)

No	Observatorio o Institución
11	Paz sostenible para Colombia (PASO) https://pasocolombia.org/
12	Observatorio para la Paz-Obserpaz https://www.obserpaz.org/
13	Observatorio Paz, Justicia y Posacuerdo en Colombia (OPJPC) de la Fundación Universitaria Los Libertadores https://www.ulibertadores.edu.co/facultad-derecho/observatorio-paz-justicia-posacuerdo-colombia/
14	Observatorio de Paz y Conflicto http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/
15	Observatorio de paz Integral Magdalena Medio https://www.opi.org.co/
16	Observatorio de construcción de paz (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano) https://www.utadeo.edu.co/es/micrositio/observatorio-de-construccion-de-paz
17	Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración http://www.bdigital.unal.edu.co/1570/1/ODDR_Buenas_practicas_y_retos_mayo_2010.pdf
18	Orpaz: Observatorio de paz de las universidades del Cauca y la universidad de Nariño http://www.orpaz.org
19	Observatorio pacífico y territorio https://pacificocolombia.org/
20	Observatorio Huipaz- huila y amazonia https://huipaz.org/observatorio-de-paz/
21	Red de Programas de Desarrollo y Paz Nacional http://www.irenees.net/bdf_fiche-acteurs-158_en.html
22	Justa paz https://www.justapaz.org/
23	Corporación Nuevo Arcoíris https://www.arcoiris.com.co/
24	Observatorio sobre la JEP https://www.coljuristas.org/observatorio_jep/boletines.php
25	Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado http://www.inventariobogota.gov.co/observatorios/observatorio-distrital-de-victimas-del-conflicto-armado-odvca
26	Observatorio de Paz-Universidad Libre http://www.unilibre.edu.co/bogota/ul/noticias/noticias-universitarias/2815-observatorio-de-paz-investigacion-y-formacion
27	Observatorio de Restitución y Regulación de Derechos de Propiedad Agraria https://www.observatorioidetierras.org/
28	Observatorio para la Paz del Valle https://observatoriopazvalle.gov.co/
29	Observatorio Internacional de salida de la violencia https://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio-internacional-de-salida-de-la-violencia/
30	Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad La Gran Colombia https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/index.php/observatorio-derechos-humanos
31	Centro de Pensamiento UN Caribe https://www.uninorte.edu.co/web/uncaribe
32	Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio

Tabla 1. Relación de los observatorios en funcionamiento en 2020 (continuación)

No	Observatorio o Institución
33	Observatorio de Seguimiento a la Implementación del acuerdo de paz https://oiap.co/acerca-de/
34	Observatorio Cultura de Paz de Madrid http://portal.uc3m.es/portal/page/Observatorio_Cultura_de_Paz
35	Observatorio de Paz Integral https://www.opi.org.co/
36	Sistema Nacional de Información de DDHH y DIH http://www.derechoshumanos.gov.co/Sistema-Nacional-de-Derechos-Humanos-y-DIH.aspx
37	Observatorio de Violencia y Paz de Manizales https://www.ucaldas.edu.co/portal/observatorio-de-violencia-y-paz-de-manizales/
38	Observatorio Mujeres, Paz y Seguridad https://www.humanas.org.co/alfa/40_Observatorio-Mujeres-paz-y-seguridad.html
39	OCDE https://www.oecd.org/acerca/
40	Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humana-IECAH https://www.iecah.org
41	Observatorio Colombiano de Violencia y Gobernanza https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/11156.pdf
42	Observatorio de la participación ciudadana en la implementación del Acuerdo Final http://www.anticorrupcion.gov.co/Paginas/observatorio-promueve-guia-creacion-observatorios-transparencia-acuerdo-paz.aspx
43	Observatorio de Construcción de Paz del Instituto Universitario de la Paz-Unipaz https://unipaz.edu.co/observatorio.html
44	Observatorio de Memoria y Conflicto https://colombia.desaparicionforzada.com/datos-y-fuentes/observatorio-memoria-conflicto/
45	Sistema De Información Interinstitucional de Justicia Transicional (SIJIT) https://www.sijitdp.gov.co/
46	Observatorio JEP Visible https://jepvisible.com/

De estas organizaciones se seleccionaron aquellos observatorios insertados propiamente en la actividad universitaria y dedicados al seguimiento de la paz, los que sumaron 12, el 26%.

En la Tabla 2 se relacionan los observatorios de paz insertados en la actividad universitaria en Colombia.

Tabla 2. Observatorios adscritos a la actividad de la Educación Superior en Colombia

Observatorio de Jurisdicción Especial para la Paz-U Rosario. https://www.urosario.edu.co/Observatorio-Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz/jep/
El Observatorio de Paz y Derechos Humanos de la Universidad del Tolima. http://fcha.ut.edu.co/observatorio-de-paz-y-derechos-humanos.html
Observatorio para la Paz-Obserpaz. https://www.obserpaz.org/
Observatorio Paz, Justicia y Posacuerdo en Colombia (OPJPC) de la Fundación Universitaria Los Libertadores. https://www.ulibertadores.edu.co/facultad-derecho/observatorio-paz-justicia-posacuerdo-colombia/
Observatorio de Paz y Conflicto. http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/
Observatorio de construcción de paz (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano) https://www.utadeo.edu.co/es/micrositio/observatorio-de-construccion-de-paz
Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración http://www.bdigital.unal.edu.co/1570/1/ODDR_Buenas_practicas_y_retos_mayo_2010.pdf
Orpaz: Observatorio de paz de las universidades del Cauca y la universidad de Nariño. http://www.orpaz.org
Observatorio de Paz-Universidad Libre. http://www.unilibre.edu.co/bogota/ul/noticias/noticias-universitarias/2815-observatorio-de-paz-investigacion-y-formacion
Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad La Gran Colombia. https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/index.php/observatorio-derechos-humanos
Observatorio de Violencia y Paz de Manizales. https://www.ucaldas.edu.co/portal/observatorio-de-violencia-y-paz-de-manizales/
Observatorio de Construcción de Paz del Instituto Universitario de la Paz-Unipaz. https://unipaz.edu.co/observatorio.html

Estas 12 organizaciones fueron analizadas y se constató que el 100% realiza actividades innovadoras en materia de construcción de paz.

A continuación, se destacan las características innovadoras de 7 de los 12 observatorios analizados, con datos tomados directamente de sus respectivas páginas web y que aquí simplemente se transcriben o sintetizan, para ilustrar nuestra hipótesis.

1. El Observatorio de Paz y Derechos Humanos de la Universidad del Tolima, tiene una amplia serie de objetivos relacionados con la construcción de cultura de paz, tales como: “Contribuir a la formación de una cultura democrática, sustentada en el respeto de los DDHH, el DIH, la convivencia ciudadana y la resolución pacífica de los conflictos o la difusión de información y conocimiento sobre los DDHH y el DIH, la convivencia ciudadana y la resolución pacífica de los conflictos” (<http://fcha.ut.edu.co/observatorio-de-paz-y-derechos-humanos.html>) (nota de la autora, cita textual según normas APA) Y como innovaciones educativas se destacan aquí:

A) El Diplomado en Derechos Humanos y Participación Política realizado en la Vereda Santa Teresa, del municipio del Líbano – Tolima, con la participación de líderes y lideresas sociales de dicho municipio. Y realizado en alianza con la Oficina Regional del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (<http://fcha.ut.edu.co/observatorio-de-paz-y-derechos-humanos.html>).

B) El diplomado en Derecho de las Víctimas y Construcción de Paz, con la colaboración de CODHES y USAID y cuenta con la participación de organizaciones de víctimas de los municipios de Chaparral, Ataco, Planadas y Rioblanco.

Y busca fortalecer las capacidades organizativas para incidir en el enfoque territorial del Acuerdo Final de Paz (<http://fcha.ut.edu.co/observatorio-de-paz-y-derechos-humanos.html>).

2. El Observatorio para la Paz-Obserpaz, organización social que desarrolla el diálogo pedagógico desde la paz como cultura de transformación, a través de la investigación, la generación de conocimiento, la acción formativa, la difusión y creación de opinión (<https://www.obserpaz.org/>). Dentro de sus actividades innovadoras se destacan aquí: a) El curso Paz como pedagogía que estudio la paz como pedagogía de transformación personal, social, cultural y política. Su punto de partida es considerar a la paz y la guerra como producto cultural y por ello es posible hablar de educación para la paz, de lógicas de paz y de lógicas de guerra. Y considerar que la paz no es un proceso espontáneo sino objeto de aprendizaje. Por eso la pedagogía es instrumento para la paz. Por lo mismo también se habla de educación para la paz. Este curso plantea la reflexión sobre “si ¿hemos sido educados para la paz o para la guerra”, si ¿educamos para la paz o para la guerra’. Y revisar si en todos los procesos de interacción humana que vivimos, priman los valores de la paz o las lógicas de guerra. Y promueve la opción por la paz, de modo que ella se sea para todos nosotros pedagogía de transformación y construcción de nuestra realidad y existencia; b) El curso Herramientas de paz como pedagogía y cultura, espacio pedagógico introductorio que busca la construcción de concepciones del conflicto que permitan diseñar prácticas desde la no violencia para su transformación.

Al finalizar este encuentro los participantes podrán identificar los distintos componentes del conflicto, habrán creado conciencia de la necesidad de generar transformaciones personales para hablar de una aproximación al conflicto como una oportunidad de aprendizaje y de transformación de las personas y de las dinámicas cotidianas; d) El Diplomado Profundización en Paz como Cultura y Justicia, desarrollado en convenio con la Secretaría Gobierno de Bogotá y apoyo de la Fundación Universitaria Monserrate, pretende brindar herramientas a los Jueces y Juezas de Paz para crear rutas posibles de transformación cotidiana desde la paz, capacitarlos en enfoque de género en las decisiones judiciales, y fortalecerlos en la argumentación jurídica y justicia transicional (<https://www.obserpaz.org/>).

3. El Observatorio Paz, Justicia y Posacuerdo en Colombia (OPJPC) de la Fundación Universitaria Los Libertadores busca fortalecer el análisis académico sobre la justicia transicional, en consideración de que Colombia es uno de los países con más experiencia en la consolidación e implementación de acuerdos de paz en la última mitad de siglo. La institución considera que una de las principales estrategias con la

que se espera su posicionamiento académico es a través de la construcción de paz, para lo cual también incluye como un lineamiento académico la educación y formación para la paz y la reconciliación.

El observatorio analiza con especial relevancia la implementación y efectos del acuerdo de paz suscrito entre el gobierno nacional y las FARC-EP. <https://www.ulibertadores.edu.co/facultad-derecho/observatorio-paz-justicia-posacuerdo-colombia/>

Y desarrolla varios proyectos de investigación sobre la transición a la paz y la justicia transicional que dirigen profesores de la universidad: Proyecto: Mecanismos de implementación de la Jurisdicción especial para la paz en articulación y coordinación con la JEI en el marco del Acuerdo Final de Paz. <https://www.ulibertadores.edu.co/facultad-derecho/observatorio-paz-justicia-posacuerdo-colombia/>

El Observatorio de Paz y Conflicto de la Universidad Nacional. Espacio académico con énfasis en la investigación, monitoreo, estudio y análisis de problemáticas sobre construcción de paz y las dinámicas del conflicto. <https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/>

Como innovaciones educativas de este observatorio se estiman relevantes las siguientes:

a) Proyecto “Instituciones de Educación Superior y construcción de paz. Norte de Santander”. Con el fin de aportar a la construcción de paz territorial, el OPC realiza actividades, en el departamento de Norte de Santander, orientadas a: Dar a conocer iniciativas relacionadas con la construcción de paz de las Instituciones de Educación Superior (IES) del departamento. Promover la generación de alianzas entre IES con presencia en Norte de Santander para fortalecer su participación en la construcción de paz territorial. Poner a disposición de las IES información actualizada sobre el proceso de paz entre el Gobierno nacional y las FARC-EP. Innovación educativa. b) El Diplomado con jóvenes de Arauca, Arauquita y Saravena cuyos objetivos son: 1. Fortalecer el liderazgo de jóvenes del departamento de Arauca. 2. Potenciar la capacidad de jóvenes del departamento de Arauca para contribuir a la construcción de paz. 3. Cualificar el ejercicio de ciudadanía de jóvenes de Arauca. 4. Brindar herramientas a jóvenes del departamento de Arauca para formular proyectos de construcción de paz y ciudadanía juvenil. 5. Fortalecer el arraigo de los jóvenes a su territorio. <https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/>

4. El Observatorio de construcción de paz (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano) es un centro de investigación, enfocado en analizar la violencia y el conflicto armado en Colombia, desde la perspectiva de los Estudios de Paz, adscrito al Departamento de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, tiene como principal propósito promover la construcción

de una cultura de paz al interior de la comunidad académica y fuera de ella. Pretende aportar investigaciones con una perspectiva crítica y de transformación social, en áreas como la reconciliación, la memoria histórica, la justicia transicional, los procesos de paz, el género y el arte. <https://www.utadeo.edu.co/es/link/observatorio-de-construccion-de-paz/117956/sobre-el-observatorio>. Como innovación educativa más interesante se menciona aquí el Proyecto The art of peace: Interrogating community devised arts based peacebuilding. Este estudio académico pretende investigar el surgimiento y la existencia de procesos comunitarios artísticos que promueven la construcción de paz y la convivencia en distintas etapas de conflicto. <https://www.utadeo.edu.co/es/link/observatorio-de-construccion-de-paz/117956/sobre-el-observatorio>

6. El Observatorio de Construcción de Paz del Instituto Universitario de la Paz-UNIPAZ, espacio de investigación académica que busca establecer criterios necesarios para la construcción de paz, basándose en la recolección y análisis de acciones colectivas por la paz en Barrancabermeja y el Magdalena Medio. <https://unipaz.edu.co/observatorio.html#quienessomos>

Dentro de sus proyectos de innovación educativa mencionamos el encuentro titulado “La Paz es Nuestro Compromiso”, orientado por Rigoberta Menchú, quien intervino con la ponencia “Construcción de aulas de paz”, así mismo, Mark Chernick con “Observatorio de Derechos Humanos”, <https://unipaz.edu.co/observatorio.html#quienessomos>

7. El observatorio de la transición a la paz, OBITPAZ, de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). cuya misión es contribuir al conocimiento de los sistemas transicionales y en especial del modelo transicional colombiano, con especial atención a los aportes del Sector Defensa a la construcción de paz. Como características novedosas se destaca el mencionado interés por los aportes del Sector Defensa a la construcción de paz, su articulación con los estudios de pregrado, posgrado y Consultorio Jurídico de los estudiantes de las facultades de Derecho y su trabajo en red con otras instituciones e investigadores nacionales e internacionales que trabajen en temas relacionados con paz, transición a la paz, posconflicto y justicia transicional. La organización en red le permite al Observatorio ser más eficiente en la identificación de tendencias temáticas y el desarrollo de trabajo colaborativo. Así mismo facilita y agiliza la articulación con otras instituciones al no estar enmarcado en una estructura organizacional rígida. La organización en red también reduce los costos administrativos, ya que el observatorio podría apalancar gran parte de sus operaciones (recolección de información, análisis, y difusión) en la red que lo opera. <https://transicionalapaz.org/quienes-somos/>

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los observatorios de paz y DDHH han evolucionado en Colombia hasta convertirse en organismos clave de la transformación de la Educación Superior en materia de construcción de cultura de paz.

Los 12 observatorios adscritos a las universidades, y analizados en este trabajo, realizan actividades innovadoras en materia de construcción de cultura de paz.

En casos significativos, ilustrados aquí, son organismos de transformación de la enseñanza- aprendizaje que contribuyen a la formación y al acercamiento de la comunidad universitaria, directa y rápidamente, a los factores del conflicto armado y a las instituciones y procesos de transición a la paz.

Los observatorios universitarios de paz modifican los métodos de conocimiento en materia de paz pues realizan cotidianamente actividades no tradicionales tales como talleres, diplomados, investigaciones, foros, con participación de los estudiantes, de las comunidades, colectivos vulnerables, autoridades regionales o locales. Además del monitoreo y seguimiento del proceso de paz y sus avances, para la construcción de cultura de paz en la juventud y la sociedad.

Agradecimientos

Producto Derivado del Proyecto de Investigación de Alto Impacto Código IMP DER 2928, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada Vigencia 2019-Colombia, en virtud de convenio de cooperación científica con las Universidades de Zaragoza-UNIZAR y de Valencia-UV, España.

REFERENCIAS

Angulo-Marcial, N. (2009). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? *Innovación Educativa*, 9(47), 5-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179414895002>

Barraza-Macías, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* (1ª Edición). Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de: https://redie.mx/librosyrevistas/libros/como_elaborar_proyectos_de_innovacion.pdf

Edwards-Schachter, M., Gómez-Senent, E., y González-Cruz, M. (2007). Ciencia del diseño en proyectos de innovación educativa y cambio de cultura organizacional. *XI Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*, 26-28, 2721-2732. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/253328789_CIENCIA_DEL_DISENO_EN_PROYECTOS_DE_INNOVACION_EDUCATIVA_Y_CAMBIO_DE_CULTURA_ORGANIZACIONAL

FONDEP. (2011). *Guía de Formulación de Proyectos de Innovación Pedagógica*. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Gu%C3%ADa_formulaci%C3%B3n_proyectos_innovacion.pdf

Huertas, O. (2017). *Acuerdo Final para la Terminación Del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Firmado a los 24 días del mes de noviembre de 2016 en el Teatro Colón*. Gobierno Nacional y las FARC-EP en la ciudad de Bogotá, D. C. Bogotá, Ibáñez.

Instituto Nacional de Administración Pública. (2014). La función social de los Observatorios El caso del Observatorio Latinoamericano de la Administración Pública (OLAP). *Práxis*, 154. Recuperado de: <https://www.inap.mx/portal/images/pdf/book/praxis154.pdf>

Lam, A. (2011). *Organizaciones innovadoras: estructura, aprendizaje y adaptación*. Madrid: Innovación. Perspectivas para el siglo XXI. Recuperado de: <https://www.bbvaopenmind.com/libros/innovacion-perspectivas-para-el-siglo-xxi/>

Méndez, E. (2018). Proyecto de innovación: implementación de un sistema de capacitación virtual. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 1(10), 15-30. doi: 10.18861/cied.2002.1.10.2763

Phélan, C.M. (2007). La red de observatorios locales de Barcelona, España. Estudio de casos para diseñar una propuesta nacional. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(48), 96-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=705/70504806>

Rodríguez-Rosell, M.M. y Correyero-Ruiz, B. (2008). Los observatorios como agentes mediadores en la responsabilidad social de los medios de comunicación: panorama internacional. *Sphera Pública*, 8, 15-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297/29713032003>

Rueda-Puyana, E., Morantes-Avendaño, H.A., y Calderón-Calderón, Y.Y. (2015). Propuesta de construcción del observatorio de derechos humanos en la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga. *DIXI*, 17(21). doi: 10.16925/di.v17i21.979

Vallejo-Moreno, A., Adelaida-Echevarría, M., y Uribe-Londoño, M.A. (2009). Observatorios y redes de cooperación internacional. *Revista de Negocios Internacionales-Universidad EAFIT*, 2(1), 52-66. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/28136737/revista-de-negocios-internacionales-universidad-eafit>

CAPÍTULO 91
INTRODUCCIÓN DE HERRAMIENTAS COLABORATIVAS EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN ASIGNATURA ADSCRITA AL ÁREA
DE ECONOMÍA APLICADA

LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, ANA BATLLES DE LA FUENTE,
Y JOSÉ ANTONIO PLAZA ÚBEDA
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

En los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsados por Naciones Unidas se divide el objetivo cuatro centrado en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2016). Uno de los retos que se plantean en este paradigma es la necesidad de introducir nuevos formatos que hagan del sistema educativo un proceso más inclusivo para todo el alumnado, así como una metodología dinámica capaz de superar cualquier limitación de espacio-tiempo entre los entes que la conforman, es decir, docentes y estudiantes. Por ello, el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TICS) se presenta como una oportunidad para dar respuesta a las nuevas necesidades. De hecho, estudios recientes respaldan la idea de que esta utilidad informática en un futuro será considerada de carácter esencial para satisfacer las necesidades diarias de la comunidad (Buyya, Yeo, Venugopal, Broberg, y Brandic, 2009). Convicción que respalda la actual exigencia entre los docentes hacia un avance en el uso de las TICs y, por tanto, una innovación en las prácticas docentes desarrolladas hasta el momento (El Ouedadi y Rochdi, 2021; Lee, Hwang, y Kim, 2021). De ahí que se empiece a priorizar la innovación en el ámbito tecnológico, teniendo en cuenta la importancia de los e-moderadores para asegurar el aprendizaje no presencial y fomentar el desarrollo de conocimientos por parte del alumnado (Vasodavan, DeWitt, Alias, y Noh, 2020; Yavuzalp y Bahcivan, 2021). Además de asegurar la utilización de dichas herramientas en los modelos educativos a partir de una integración exitosa en las prácticas docentes (Sang, Valcke, Braak, y Tondeur, 2010).

Esta transformación digital, sin embargo, cuenta con algunas limitaciones que deben suprimirse con el fin de avanzar prósperamente hacia una educación tecnológicamente innovadora. Un ejemplo de esto es el uso reducido de las TICs que muchos de los docentes actualmente llevan a cabo, pues siguen manteniendo sus metodologías tradicionales dejando el uso de estas nuevas herramientas digitales en

un segundo lugar y, por ende, siendo empleadas con carácter ocasional en el ámbito académico (Selwyn, 2007).

Actualmente, son numerosos los estudios que respaldan un aumento en la satisfacción de los estudiantes a partir de la enseñanza en línea (Bedenlier, Bond, Buntins, Zawacki-Richter, y Kerres, 2020; Guerrero-Roldán, Rodríguez-González, Bañeres, Elasri-Ejjaberi, y Cortadas, 2021).

Sin embargo, la introducción de herramientas colaborativas no requiere una integración total en los procesos de aprendizaje, concretamente para aquellos docentes que sientan cierta aversión. De ahí que pueda ser introducida con carácter mixto, es decir, lo que actualmente se conoce como el “aprendizaje combinado”, el cual complementa las clases presenciales con actividades en línea. De hecho, este proceso de aprendizaje se considera una medida capaz de asegurar el aprendizaje por parte de todo el alumnado en circunstancias en las que, debido al número de estudiantes por aula, la imposibilidad en la presencialidad u otra causa, dificulten las sesiones docentes en su formato tradicional. En este sentido, es esencial entender que las TICs no se presentan como herramientas para reemplazar los procesos tradicionales de aprendizaje, sino como alternativas que los complementan (López-Pérez, Pérez-López, y Rodríguez-Ariza, 2011).

En este contexto educativo, el uso de las TICs es fundamental, por lo que es habitual encontrar diversas opciones para introducirlas en las sesiones educativas, como por ejemplo actividades que permiten repasar conceptos explicados, libros digitales, mesas interactivas o plataformas de enseñanza digital. Igualmente, se resalta que este interés creciente por incorporar herramientas en línea en los procesos de aprendizaje se extiende a todos los niveles educativo, incluido el universitario (Reedy, Pfitzner, Rook, y Ellis, 2021). En este sentido, el siguiente estudio tiene como objetivo dar a conocer las ventajas derivadas de incorporar herramientas colaborativas, concretamente la plataforma virtual, Wooclap, y el aula virtual, Blackboard collaborate, como propuesta para asegurar la correcta labor docente tanto en el aprendizaje, como en la evaluación en línea de estudiantes universitarios. Para ello, primero se explican las principales características de cada una de las herramientas, posteriormente se introducen los resultados obtenidos tras su presentación en las sesiones docentes, y finalmente se concluye el capítulo detallando las conclusiones que se pueden extraer de dicha investigación realizada.

MÉTODO

La metodología desarrollada se enfoca en la utilización de dos herramientas, la plataforma Wooclap y el aula virtual-Blackboard collaborate, en el Grado de Administración y Dirección de Empresas y en el Máster de Horticultura Mediterránea Intensiva, ambas impartidas en la Universidad de Almería. Concretamente, el proceso

de estudio ha consistido en introducir en sesiones aleatorias preguntas sobre el temario, así como actividades sobre conceptos dados en la propia sesión o en clases anteriores. Para su correcta medición de los resultados, el alumnado fue previamente avisado de que en algunas clases tanto teóricas como prácticas se incorporarían estas herramientas de evaluación y de comunicación. Por ello, en todo momento fueron conscientes de que la participación y correcta respuesta en los ejercicios presentados en las herramientas colaborativas serían tenidas en cuenta para su posterior evaluación en la asignatura.

Wooclap se caracteriza por ser una herramienta participativa que permite la interacción del alumnado en tiempo real y que actualmente está siendo investigada desde una perspectiva pedagógica (Grzych y Schraen-Maschke, 2019; Oulaich, 2019). Entre las opciones que ofrece esta plataforma se encuentran la de realizar cuestiones sobre el temario en distintos formatos (tipo test, pregunta abierta, combinación de respuestas, ordenar varias opciones, etc.), así como exportar los resultados obtenidos por cada estudiante al centro de calificaciones de la propia universidad de origen. Asimismo, la sesión puede presentarse en modo competición para que los estudiantes puedan conocer su progreso y el puesto que ocupan según los aciertos obtenidos. Esta plataforma es ideal para utilizarla en sesiones virtuales, pues se identifican ventajas derivadas de su uso, como una mejoría en el comportamiento hacia la tarea planteada por parte de los estudiantes y un progreso en los resultados de aprendizaje. Además, entre las razones principales se encuentran la motivación, el dinamismo de las clases y la posibilidad de entretenerse a la vez que se asimilan nuevos conceptos.

Por otro lado, el aula virtual-Blackboard collaborate, permite realizar clases síncronas y fomentar un entorno de aprendizaje colaborativo, ya que la plataforma cuenta con varias herramientas que permiten la comunicación bidireccional entre estudiantes y profesorado, como pizarra interactiva, chat de voz, texto o video (Chen, Dobinson, y Kent, 2019). De hecho, estudios recientes informan que el uso de esta plataforma permite el aumento de la comprensión por parte de personas con discapacidad, además de desarrollar habilidades metacognitivas y mejorar la capacidad de discriminación entre información útil e insignificante (Elsamanoudy, Fayz, y Hassanien, 2020; Figuccio, 2020; Romig y Alves, 2021). De esta manera, el empleo de ambas herramientas es complementario y puede mejorar notablemente la experiencia tanto del docente como del alumnado.

RESULTADOS

Tras la incorporación de las herramientas colaborativas en el contexto de aprendizaje universitario, se pueden destacar cinco resultados derivados de esta investigación, los cuales se exponen a continuación:

El primero de ellos atiende a la posibilidad de registrar la asistencia para cada estudiante en las distintas sesiones que se impartan. En el caso del aula virtual-Blackboard collaborate, se registra automáticamente el número de usuario que está conectado durante las sesiones, así como la hora a la que ha accedido y ha abandonado la sesión. En el caso de Wooclap, la opción de registrar la asistencia también está disponible pues el acceso se realiza desde un código QR o un enlace disponible que requiere iniciar sesión con el propio usuario de la universidad. En este sentido, los resultados son favorables ya que se puede automatizar el proceso de asistencia y el alumnado, al ser consciente de ello, es menos propenso a faltar a las sesiones.

En segundo lugar, se encuentra la opción de ofrecer evaluaciones en línea personalizadas. Esta opción permite introducir en cualquier momento de la sesión una cuestión sobre lo que se acaba de explicar o sobre cuestiones tratadas en sesiones anteriores, entre otras. Las clases permiten ser más dinámicas y aportan conocimientos adicionales a lo explicado, ya que normalmente suelen generar debate.

Por otro lado, se destaca la posibilidad de descargar en el centro de calificaciones de la propia universidad los resultados obtenidos en la plataforma de Wooclap. De esta manera, todas las sesiones sincrónicas pueden contener material didáctico y preguntas sobre el contenido estudiado en clase, ya que será una herramienta útil a la hora de evaluar la participación y grado de conocimiento de cada uno de los estudiantes a lo largo del curso. Además, esta opción es fundamental para el docente, ya que permite obtener un feedback de la atención prestada por parte del alumnado y del nivel de comprensión de los conocimientos abordados.

En cuarto lugar, al existir numerosos canales de comunicación en ambas plataformas, es posible mantener un constante contacto con el resto de los participantes. Los estudiantes valoran poder estar dando una clase en un contexto no presencial y poder comunicarse tanto con el resto de los estudiantes como con el profesor. Por otro lado, y haciendo referencia a este mismo resultado, se ha de mencionar la situación actual de presencialidad por parte de las universidades. En este curso académico en el que las universidades andaluzas han optado por el 100% de la presencialidad, se pueden detectar estudiantes en riesgo que por diversas circunstancias no pueden asistir. En este sentido, los canales de comunicación disponibles permiten que, en cualquier momento de la sesión, el docente pueda estar desarrollando una explicación tanto a los estudiantes que se encuentran presencialmente, como aquellos que por circunstancias razonadas no hayan podido asistir y tengan que seguir la explicación en línea, es decir, en un contexto no presencial. Como se ha comentado en la introducción, se trataría de un aprendizaje combinado que permite mejorar la experiencia de todo el alumnado, siendo los estudiantes protagonistas de su propio aprendizaje, independientemente de las circunstancias personales de espacio-tiempo.

Finalmente, este tipo de procesos se ha considerado una estrategia colaborativa de enseñanza y aprendizaje que fomenta el rendimiento académico, el crecimiento personal y el compromiso cívico. En este estudio se ha registrado un incremento en la implicación y participación por parte de la mayoría de los estudiantes matriculados, así como una mejoría en la actitud y predisposición a aprender.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Para concluir el estudio, se presentan cuatro ideas que permiten concluir que ambas plataformas planteadas mejoran la experiencia de aprendizaje en entornos no presenciales tanto del docente como del estudiante.

1. Los canales de comunicación disponibles permiten eliminar la principal crítica del e-learning, la cual se centraba en la falta de interacción y compromiso de los estudiantes. Además, las herramientas disponibles permiten contar con alternativas para el alumnado con necesidades especiales los cuales podrán comunicarse con el resto de los estudiantes y profesorado a partir de distintas opciones.

2. Se registran resultados favorables en cuanto al aprendizaje, gracias al contacto regular que tiene el alumnado con su instructor, compañeros y socios de la comunidad.

3. Se tiene en todo momento un grado de conocimiento adecuado para poder adaptar las clases y/o direccionar futuras sesiones, gracias a la posibilidad de exportar resultados individuales y conocer los conocimientos y dudas que poseen.

4. Motiva a los estudiantes, facilita respuestas oportunas a las consultas de los estudiantes, mejora la interacción a través de la multimodalidad y construye comunidades virtuales de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, se ha de destacar que estas herramientas colaborativas, que fomentan la enseñanza y el aprendizaje en línea, se ajustan perfectamente a lo requerido en el Espacio Europeo de Educación Superior. De esta manera, el estudio concluye demostrando la efectividad en un contexto de aprendizaje innovador, en el que se mejora la experiencia del alumnado y el docente. En cuanto a futuras investigaciones, se plantea la posibilidad de publicar un estudio que amplíe esta investigación. Concretamente, podría aplicarse a otras asignaturas, universidades y cursos totalmente diferentes con el fin de saber si realmente los resultados favorables se pueden trasladar al resto de áreas de estudio.

REFERENCIAS

Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., y Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: a systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126–150. doi: 10.14742/ajet.5477

Buyya, R., Yeo, C.S., Venugopal, S., Broberg, J., y Brandic, I. (2009). Cloud computing and emerging IT platforms: Vision, hype, and reality for delivering computing as the 5th utility. *Future Generation Computer Systems*, 25(6), 599–616. doi: 10.1016/J.FUTURE.2008.12.001

Chen, J.C., Dobinson, T., y Kent, S. (2019). Lecturers' perceptions and experiences of Blackboard Collaborate as a distance learning and teaching tool via Open Universities Australia (OUA). *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 222–235. doi: 10.1080/02680513.2019.1688654

El Ouesdadi, N. y Rochdi, S. (2021). E-learning and the New Pedagogical Practices of Moroccan Teachers. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 237, 495–508. doi: 10.1007/978-981-16-3637-0_35

Elsamanoudy, A.Z., Fayz, F., y Hassanien, M. (2020). Adapting blackboard-collaborate ultra as an interactive online learning tool during the COVID-19 pandemic. *Journal of Microscopy and Ultrastructure*, 8(4), 213–215. doi: 10.4103/JMAU.JMAU_26_20

Figuccio, M.J. (2020). Examining the Efficacy of E-Service-Learning. *Frontiers in Education*, 5, 1–6. doi: 10.3389/FEDUC.2020.606451

Grzych, G. y Schraen-Maschke, S. (2019). Interactive pedagogic tools: Evaluation of three assessment systems in medical education. *Annales de Biologie Clinique*, 77(4), 429–435. doi: 10.1684/abc.2019.1464

Guerrero-Roldán, A.E., Rodríguez-González, M.E., Bañeres, D., Elasri-Ejjaberi, A., y Cortadas, P. (2021). Experiences in the use of an adaptive intelligent system to enhance online learners' performance: a case study in Economics and Business courses. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(36), 1–27. doi: 10.1186/s41239-021-00271-0

Lee, J., Hwang, J., y Kim, H. (2021). Different government support effects on emerging and mature ICT sectors. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121253. doi: 10.1016/J.TECHFORE.2021.121253

López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C., y Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826. doi: 10.1016/J.COMPEDU.2010.10.023

Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas. doi: 978-92-1-058261-2

Oulaich, S. (2019). Pedagogy in the digital age. *Proceedings of the 4th International Conference on Smart City Applications*, 74, 1–9. doi: 10.1145/3368756.3369058

Reedy, A., Pfitzner, D., Rook, L., y Ellis, L. (2021). Responding to the COVID-19 emergency: student and academic staff perceptions of academic integrity in the transition to online exams at three Australian universities. *International Journal for Educational Integrity*, 17(9), 1–32. doi: 10.1007/s40979-021-00075-9

Romig, J.E. y Alves, K.D. (2021). Implementing Individual Opportunities to Respond in Online Teaching Environments. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 84–89. doi: 10.1177/01626434211004120

Sang, G., Valcke, M., Braak, J., y Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103–112.

Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 83–94. doi: 10.1111/J.1365-2729.2006.00204.X

Vasodavan, V., DeWitt, D., Alias, N., y Noh, M.M. (2020). E-Moderation Skills in Discussion Forums: Patterns of Online Interactions for Knowledge Construction. *Social Science & Humanities*, 28(4), 3025–3045. doi: 10.47836/pjsch.28.4.30

Yavuzalp, N. y Bahcivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(15), 1–17. doi: 10.1186/s41039-021-00162-y

CAPÍTULO 92

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL CRIMINÓLOGO: REFLEXIONES PARA SU MEJORA

MANUEL ARLANDIS RUIZ
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

Con la presente exposición, se pretende reflejar de manera sucinta la situación actual de la criminología e invitar a reflexionar y debatir sobre la perspectiva mundial de la práctica profesional del criminólogo, haciendo especial referencia a España y a los países latinoamericanos.

Se observa la necesidad de una formación superior continua, mejorando la calidad de la enseñanza, a la vez que se debe producir el necesario apoyo y reconocimiento institucional, que permita a esta ciencia ocupar el lugar que debe, cumpliendo las demandas que la sociedad le exige. La criminología puede ayudar a construir sociedades más seguras, contribuyendo así a una mayor calidad democrática.

MÉTODO

¿Para que la Criminología

Un estudio de las aportaciones realizadas por los conocidos como tres evangelistas, Lombroso, Garofalo y Ferri, para la criminología, permiten acordar y fijar como fecha finales del siglo XIX, el inicio de la misma como ciencia.

El surgimiento de la criminología responde a la necesidad de la sociedad de estudiar las causas fundamentales del comportamiento antisocial de acuerdo con métodos científicos con el fin de promover sus mecanismos de prevención y tratamiento.

Tanto autores clásicos, como contemporáneos han intentado definir el concepto de la “criminología”, así desde que se acuñó el término, hasta la actualidad se han facilitado varias definiciones. Sin embargo, a pesar de las diferencias en la definición de este concepto, existe un consenso considerable con respecto a la definición de la criminología, en este sentido (Akers, 2000), la define: “como una ciencia que aplica métodos empíricos al estudio de la conducta antisocial y las respuestas sociales a las conductas desviadas”.

Considerando muy completa la definición de Buil (2019), que la describe “como la ciencia que estudia el comportamiento delictivo y antisocial en sus dimensiones real y percibida, y los mecanismos de control social formal e informal empleados para la

prevención, control y tratamiento de la criminalidad, el infractor y la víctima, con el fin último de velar por el bienestar personal y social del conjunto de la ciudadanía.”

¿Qué es un criminólogo?

En general, si se pregunta a los ciudadanos sobre el concepto de criminología, se observa que existe mucha desinformación acerca de la labor del criminólogo. En muchas ocasiones se confunde al criminólogo, por la atribución errónea de películas y series, con el criminalista, y a menudo confunde la criminología, (ciencia del delito en un sentido amplio, el delincuente y los medios para prevenir y controlar el delito), con la criminalística, (entendida como aquella que facilita un esquema técnico para la investigación forense, experta de pruebas y problemas en la escena del crimen).

El criminólogo aúna herramientas y metodología científica, que necesarias en su conocimiento permiten dar una visión global e integradora. La exclusividad e importancia de los criminólogos en nuestra sociedad se refleja en esta característica general.

Los expertos en fenómenos delictivos pueden "tomar prestados" otros métodos y herramientas científicos que ya se han ocupado de la delincuencia, y pueden evaluar sus prejuicios e integrar conocimientos desde una perspectiva más amplia. La diferencia entre Criminología y Criminalística, no impiden que ambas, por cuestiones que pueden compartir en común, busquen lazos de unión, lo cual enriquecería a ambas, mejorando la lucha y la prevención contra el crimen.

Este es quizás uno de los primeros retos: a) que la sociedad conozca el papel del criminólogo, visibilizar su hacer y saber. Fomentar la participación del mismo, en la sociedad, b) impulsar la interdisciplinariedad del saber criminológico, sin renunciar a su autonomía, para de este modo obtener un saber holístico de fenómeno criminal, que redundara en una mejor sociedad.

¿Qué características o cualidades debe reunir un criminólogo?

Vista la necesidad de la ciencia criminológica, y todo lo que la mismas puede contribuir a desarrollar sociedades más democráticas, a fin de reducir el crimen y prevenirlo, ya que este socaba los cimientos de la misma, dificultando que los ciudadanos puedan ejercer libremente sus derechos, que debieran tener en cualquier sociedad.

El criminólogo se alza, pues como un experto, pero el mismo debe reunir una serie de cualidades, al menos:

Capacidad crítica de la realidad política y social, habida cuenta que el criminólogo tiene en su hacer, colaborar a una sociedad mejor, más segura, donde el ciudadano pueda ejercer el libre ejercicio de sus derechos, a fin de que estos puedan expresarse de manera libre, incluso aunque las opiniones de los ciudadanos fueran contrarias a

las del estado. Por ello es necesario fomentar la habilidad y capacidad de la crítica constructiva, es necesario desde los inicios de los estudios de criminología.

En la sociedad del tercer milenio, como se evidencia, el criminólogo es esencial, y responde a la demanda social. Por ello, la universidad, y los respectivos institutos de criminología, deben cumplir con unas de sus funciones básicas, como la apertura a la sociedad, la transferencia del saber a la sociedad, fomentando una sociedad más abierta al conocimiento y a la justicia social, convirtiéndose estos centros en el adalid de los derechos humanos.

Inteligencia social. El profesional de la criminología, va interactuar en muchas ocasiones con personas víctimas de delitos, delincuentes o testigos, que en muchas ocasiones por los acontecimientos presentan desajustes emocionales. Es por ello que se precisa, que el criminólogo desarrolle habilidades y dinámicas apropiadas, para que pueda mejorar sus actuaciones.

Dominio de las nuevas tecnologías. La globalización y el uso de las TICs, así como las características de esta nueva sociedad, contribuyen a nuevas modalidades delictivas, apareciendo nuevos perfiles de delincuentes, que hacen necesario una constante y permanente formación del criminólogo en el manejo de estas herramientas.

Liderazgo. Es necesario que el profesional de la criminología, se una persona con iniciativa, capaz de trabajar individualmente, pero a la vez pueda asumir y gestionar con éxito equipos de trabajo, obteniendo el mayor rendimiento de su equipo.

A la vez de que logra la integración y plena participación de todos sus miembros. Se precisa que trabaje la inteligencia emocional, y técnicas de gestión, dirección y recursos humanos. Todo ello le permitirá resolver los conflictos con las mínimas cuotas de conflicto.

Metodología. Capacidad deductiva e inductiva. El uso de una metodología científica en su quehacer diario, contribuirá a la mejora e imagen del profesional y de la ciencia. Ello permite al criminólogo, contribuir con su saber a la mejora de la ciencia.

Actualización científica constante. El criminólogo debe estar continuamente formándose, teniendo conocimiento en todo tipo de avances relacionados con su área, incluso en disciplinas afines, tales como la sociología, la medicina, psicología, las ciencias políticas, etc.

Facilidad en la comunicación. Esencial porque debe saber comunicar, en diferentes ámbitos, jurídico, académico, incluso en su quehacer diario y relación con los diferentes operadores o implicados en los hechos. La adquisición de habilidades comunicativas, dotará al criminólogo la posibilidad de exponer con claridad, fundamentado, las cuestiones que se le planteen. Y por ende obteniendo una mayor imagen de la disciplina.

Espíritu emprendedor. La criminología, tiene también un amplio abanico de trabajos en el sector privado, cada vez más en auge, su saber puede ayudar a un mayor prestigio, eficacia y eficiencia de este sector.

Afán de superación. Como se ha indicado anteriormente vivimos en una sociedad VICA, (volátil, incierta, cambiante, ambigua) ello junto con la globalización, las nuevas tecnologías, permite la aparición de nuevas modalidades delictivas, que precisan de una rápida adaptación y respuesta. Por ello el criminólogo, debe implicarse en dar respuestas rápidas, eficaces y eficientes al fenómeno criminal, siendo un reto, poder responder con los máximos estándares en el menor tiempo, a pesar de todas las limitaciones que pueda encontrarse, ya sean de recursos humanos materiales o económicos.

Dominio del inglés, al existir numerosas publicaciones científicas en este idioma e igualmente un amplio campo laboral, relacionado con el saber criminológico.

RESULTADOS

¿Existe suficiente reconocimiento institucional en España y Latinoamérica?

Como se ha indicado anteriormente, a diferencia de lo que ocurren en otros países, especialmente Inglaterra, EEUU, Canadá, incluso en muchos de los países nórdicos en los que hay una mayor promoción de la Criminología desde una vertiente práctica, quizás debido a las coyunturas tanto políticas como una tradición que ha tenido la Criminología en estos países. No sucede lo mismo en España y en países latinoamericanos.

En España y América latina, en referencia a la criminología podemos ser críticos, por la falta de implementación práctica de esta profesión, a pesar de que en España teniendo programas de estudio relativos a la Criminología.

Es sabido que, en España, en el 2003, se estableció el título oficial de Criminología, desarrollado por la Orden ECI/4171/2004, de 13 de diciembre, conducentes a su obtención.

Si bien, los estudios no han conllevado una labor paralela por parte del gobierno, de las instituciones correspondientes, ni de la propia disciplina que permita determinar cuáles deben ser las funciones profesionales específicas que deben desarrollar estos criminólogos o su papel en el diseño de la política criminal.

La situación en los países de América Latina no presenta un mejor panorama, ya que no existe o es muy escasa la correspondencia académica y el ámbito o influencia social de la misma, a excepción de países como México. A pesar del esfuerzo incalculable de muchos especialistas en estos países de desarrollar la misma, tal tarea no les resulta nada fácil.

Se observa una escasa atención institucional mostrada hacia la criminología, a pesar de las numerosas reformas legales, incluso en áreas que son propias y naturales del saber criminológico, normas legislativas muchas de las cuales tienen una repercusión en la posible práctica profesional el criminólogo, son muchas las oportunidades que sean perdido por parte de las instituciones en España, de fomentar y promover esta disciplina.

Véase:

a) Ley penal del menor. Establecen los equipos técnicos, los cuales deben emitir informes evaluar la situación sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social, y en general sobre cualquier otra circunstancia relevante a los efectos de la adopción de alguna de las medidas previstas en la presente ley. Como indica la ley el informe del Equipo Técnico es preceptivo y no vinculante; y es fruto de una entrevista con el menor y sus representantes legales, bien sean sus padres o si se encuentran en situación de desprotección legal con el representante cuidador. Así se observa que los Equipos Técnicos se encuentran formados por: trabajadores sociales, psicólogos y educadores, llevando a cabo la pericial que demanda el Ministerio Fiscal. Siendo su función, la de asesorar en materias en que los Jueces y Fiscales no son expertos. El Equipo Técnico tiene una posición independiente en su labor.

b) En las normas reguladoras de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y normativa relacionada con la seguridad ciudadana. El ser criminólogo no tiene un especial reconocimiento en la carrera profesional, en las fuerzas y cuerpos de seguridad. Ni tampoco un mayor valor en el acceso a la misma o las diferentes labores que pueden desempeñarse dentro del cuerpo policial. En este apartado procede recordar lo establecido en el artículo 31 de la L.O.M.P.IV.G “1. El Gobierno establecerá, en las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, unidades especializadas en la prevención de la violencia de género y en el control de la ejecución de las medidas judiciales adoptadas.

c) En las normativas relativas a la seguridad privada y sus profesiones derivadas.

d) Normativa sobre asistencia y atención a la víctima, como refieren: De la Cuesta Arzamendi y Varona (2015), “en no pocas ocasiones, parecen hechas a medida para el criminólogo que, sin embargo, no encuentra en su articulado una mención expresa”. A modo de ejemplo, cuando existe un caso de violencia de género, se realiza en primera instancia una valoración del riesgo por parte de un policía, siguiendo el protocolo marcado, cuando debiera ser quizás esta labor desarrollada por un policía-criminólogo.

A título meramente ilustrativo, la ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, menciona que todas las fuerzas y cuerpos de seguridad dispondrán de “unidades especializadas en la investigación y prevención, detección y actuación de situaciones de violencia sobre personas menores de edad y preparadas para una correcta y adecuada actuación ante tales casos, así como que todos los integrantes de los Cuerpos Policiales reciban formación específica para el tratamiento de este tipo de situaciones.”, cuestiones que son propias del saber criminológico. Para en la misma norma fijar que los centros de protección someterán: “a evaluación, y que recogerán las actuaciones a seguir en aras de prevenir, detectar precozmente y actuar ante posibles situaciones de violencia.”.

Es decir, no deja de ser paradójico. que las normas reflejan labores propias del criminólogo sin atribuir esta a los criminólogos

e) En aplicación del derecho penal sustantivo, el criminólogo podría realizar una importante labor, al valorar y relacionar la peligrosidad del delincuente, la consecuencia jurídica del delito, etc. (Magro, 2008; Magro y Solaz, 2010; Vázquez, 2012). La participación del criminólogo podría conseguir una pena más ajustada al hecho, a las características del delincuente, todo ello respetando los principios inspiradores del derecho penal.

¿Cuáles son las posibles salidas prácticas profesionales de la criminología?

Como se ha reflejado a lo largo del artículo, las labores del criminólogo que pueden realizar en una sociedad democrática son cada vez mayores, así a título meramente orientativo, cabe la posibilidad en las siguientes áreas:

a) Seguridad pública: permitiendo una mejora en la calidad y servicio policial, a la vez que permite crear a nivel interno una verdadera carrera profesional de los miembros policiales. Aquí, si bien criminalística y criminología, aunque con diferentes finalidades, tienen un vínculo esencial, que quizás debiera servir para hermanarse.

b) Cabe decir que es desde el interior de la criminología donde se han planteado importantes sugerencias para mejorar la eficacia y eficiencia del trabajo policial. Por lo tanto, conceptos como vigilancia comunitaria, vigilancia policial de resolución de problemas, vigilancia inteligente, vigilancia policial en caliente, vigilancia policial victimizada o vigilancia policial cercana generalmente requieren la inclusión de supuestos criminológicos o estrategias basadas en sus equipos (Medina, 2011), ¿debería reservarse la cuota en FFCSS para criminólogos? ¿Y en la escala superior?

c) Seguridad privada: Un campo en expansión que requiere cada vez más capital humano, el uso de las nuevas tecnologías, utilización de los últimos avances y sistemas de seguridad. A pesar de la exigencia de obtener un título universitario oficial, para ejercer la labor de director de seguridad privada, o también para el ejercicio como detective privado, las limitaciones legales de su actuación son muchas En este sentido,

cabría reflexionar en ampliar estar. También la creación de despachos especializados en criminología dirigidos a asesorar a las empresas, sobre cómo prevenir, vigilar y controlar el delito, puede ser de amplia ayuda.

d) Administración de Justicia: Debería cambiarse la legislación e introducir al criminólogo para una estrecha colaboración con los tribunales de Justicia, ya sea participando en los diferentes equipos técnicos, como la realización de los informes criminológicos para asesorar a Jueces y Fiscales, así como al resto de operadores jurídicos, carentes de conocimientos criminológicos.

e) Empresa privada: La aceptación del cambio doctrinal, sobre la responsabilidad de las personas jurídicas, ha abierto la posibilidad de la participación del criminólogo en los programas de prevención (Cámara, 2016; Ríos, 2018), Otro campo que puede desarrollar es la relacionada con la prevención de delitos de propiedad intelectual e industrial, el espionaje industrial, la competencia desleal, etc. (Romero Martín de Madrid, 2018; Romero Martín de Madrid, 2019).

f) Mediación penal y penitenciaria: La búsqueda de nuevas fórmulas alternativas al proceso penal, implican necesariamente al criminólogo, quien es conocedor del fenómeno delictivo, del delincuente y la víctima. Siendo relevante la participación que pudiera tener en estos procesos.

g) El criminólogo en los centros educativos: La labor del criminólogo es esencial, al permitir intervenir con programas de prevención en etapas tempranas, cuestiones como en bullying, el maltrato infantil, la violencia de género, los riesgos de las nuevas tecnologías, son meros ejemplos de campos en los que puede intervenir. Ello permitiría establecer programas de prevención en los sistemas educativos, que podría mejorar la detección precoz de la criminalidad o fomentar la prevención.

h) Investigación y docencia universitaria: Se considera necesario que se fomente la investigación criminológica, así las universidades deben ampliar la formación superior, mediante los másteres especializados doctorado. A la vez que se debe flexibilizar los programas académicos, para adaptarse a los cambios sociales y modalidades delictivas. La universidad y los centros de criminología, deben además participar en los procesos de selección y formación policial, así como crear lazos con otras instituciones y organismos que tengan un interés en la lucha contra la criminalidad. Crear intercambio de experiencias entre universidades e institutos de criminología, puede ayudar a la transferencia de conocimientos y visibilizarían la ciencia.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como mejorar la práctica profesional del criminólogo en el futuro.

Al menos se precisa incidir en los siguientes aspectos:

Fomentar el reconocimiento y atención institucional de la criminología.

La implementación de los grados en criminología, con un reconocimiento y plasmación por el legislador en las leyes de la profesión específica de criminólogo, con introducción en las diferentes áreas, campos y equipos de trabajo.

La creación específica de funcionarios públicos, en los que se demande la criminología como requisito de acceso, para ejercer las funciones, es simplemente una cuestión de decisión política.

Creación de un observatorio institucional público a nivel nacional de criminología, en los que participen los diferentes actores interesados en la misma.

Reforzar el reconocimiento de la criminología, como ciencia autónoma, a pesar de mantener una estrecha y necesaria colaboración con otras ciencias afines, aunque puede generar en inicio ciertas tensiones, las diferentes ciencias deben establecer lazos de unión y colaboración para la finalidad específica de abordar el fenómeno criminal de manera integral.

Inclusión del criminólogo en las diferentes normativas, donde pueda tener un papel relevante.

Creación de Colegios profesionales con reconocimiento legal, lo cual permite una mayor participación social.

Flexibilizar los planes de estudio de criminología a fin de que puedan obtenerse diferentes itinerarios o la posibilidad de adquirir de una formación más especializada en aquellas áreas donde existe una mayor demanda laboral y social. Problemas como Ciber delincuencia, violencia de género, delitos de odio, delitos industriales, medio ambiente, etc., necesitan de un enfoque especializado y con continuos cambios

La creación de cursos de postgrado por los institutos de criminología que aporten estas especialidades criminológicas.

La participación y colaboración de los institutos de criminología en la selección, formación en las diferentes escalas, de las fuerzas y cuerpos de seguridad, así como la formación continua, contribuiría a la mejora de calidad policial y el servicio que presta a la sociedad.

Aumento y fomento de la investigación criminológica especializadas y de calidad. Con la publicidad de sus resultados, la transferencia de los conocimientos criminológicos obtenidos. Todo ello puede ayudar a obtener la concienciación del legislador, así como hacer llegar al sector privado la importancia del criminólogo. Y a su vez políticas más acertadas en lo referente a la criminalidad.

Agradecimientos

El presente artículo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación docente “Entorno virtual y nuevas perspectivas docentes en el ámbito del Derecho penal” concedido por el Vicerrectorado de Empleo y Programas Formativos de la Universitat de València (curso 2021-2022). Código: UV-SFPIE_PID20-1352489.

REFERENCIAS

Antón, J.I. (2011). La criminología como ciencia social. Pasado, presente y futuro *Quadernos de Criminología: Revista de Criminología y Ciencias Forenses*, 13, 38-45.

Buil, D. (2016). ¿Qué es la criminología?: Una aproximación a su ontología, función y desarrollo. *Derecho y Cambio Social*, 13(44).

Cámara, S. (2020). Vueltas con la eterna pregunta: ¿Para qué sirve un criminólogo? Las (posibles) salidas profesionales de la criminología. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 8(15).

Clases y funciones de la criminología. *Quadernos de Criminología: Revista de Criminología y Ciencias Forenses*, 0, 2008, 23-30.

Gerardo, L. (2010). Criminología latinoamericanas y norteamericana: una visión desde el sur. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3.a Época, 4, 219-248.

González, F.J. (2020). Dossier I: El "criminalista" en España. *Quadernos de Criminología: Revista de Criminología y Ciencias Forenses*, 48, 12-19.

Hikal-Carreón, W.S. (2012). Criminología sociológica. *Derecho y Cambio Social*, 9(28).

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. (BOE n.134, de 05.06.21).

Orden ECI/4171/2004, de 13 de diciembre, desarrolla la directriz general sexta del Real Decreto 858/2003, de 4 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Criminología y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

Real Decreto 858/2003, de 4 de julio, establece el título universitario oficial de Licenciado en Criminología y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención

Ríos, G. (2018). Enseñanza de la criminología en los países periféricos indoamericanos. Una herramienta indispensable para la prevención criminal y la mejora del control social. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 8(16).

Serrano, A. (1980). Dogmática jurídica-política criminal-criminología como alternativa de futuro. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, 33(3), 611-358.

Serrano, A. (2018). Antecedentes en España de la Criminología positiva moderna y de la Criminología clínica. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 20, 331.

Silva, G., y VV.AA. (2018). El objeto de estudio de la criminología y su papel en las sociedades latinoamericanas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(1), 11-31.

