

# Prácticas de Innovación Docente en Ciencias Sociales: Experiencias en el aula



Universidad  
Internacional  
de Valencia

María Julia Martínez Candado  
Javier Casanoves Boix  
Cristina López López  
(Coordinadores)

De:

 Planeta Formación y Universidades



**Universidad**  
Internacional  
de Valencia

# **Prácticas de Innovación Docente en Ciencias Sociales: Experiencias en el aula**

---

**Edición Especial del I Jornadas de  
Innovación Docente en Ciencias Sociales y  
Jurídicas, 5 y 6 de octubre de 2022**



Universidad  
Internacional  
de Valencia

© 2022 Universidad Internacional de Valencia - VIU Editorial

Planeta Formación y Universidades

Calle Pintor Sorolla, 21. 460002 (Valencia)

<https://www.universidadviu.com/es/>

ISBN: 978-84-19314-59-8

Printed in Spain. Impreso en España

Impresión: Universidad Internacional de Valencia

No se permite la reproducción total o parcial de este libro ni el almacenamiento en un sistema informático, ni la transmisión de cualquier otra forma o cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia, registro u otros medios sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.



## Prólogo

---

Estimado lector

Permítame, en primer lugar, presentar las Jornadas de Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas, organizadas por VIU-Universidad Internacional de Valencia, y que en este año 2022 celebran su primera edición. Esta iniciativa responde a la necesidad de desarrollar nuestro modelo académico e intercambiar experiencias docentes, pero también aspira a ser un espacio abierto y participativo que invite a la reflexión sobre nuestra labor docente para mejorar la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes. Además, debe ser el escaparate que muestre, con orgullo, los resultados obtenidos al desarrollar nuestros proyectos de innovación.

El modelo académico representa la forma de enseñar de nuestros profesores y la manera de aprender de nuestros estudiantes, y ambos, deben ser embajadores de ese rasgo distintivo que los identifique como docentes y alumnos VIU. El modelo de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas reúne las características que distinguen a VIU: es flexible, de manera que permite conciliar la vida personal y profesional con el desarrollo intelectual; es personalizado, para que tenga en cuenta las características definitorias de cada alumno; está centrado en el estudiante; es interactivo y se traduce en una experiencia digital con contenidos diferenciales. Estas particularidades ya están presentes en todas nuestras materias y, con esta iniciativa, se trata de enseñarlas, compartirlas y ponerlas en valor.

Pero, además, como Universidad y, aún más como Universidad on line, estamos obligados a poner la innovación al servicio del aprendizaje. Siguiendo la definición de la RAE, innovar es "mudar o alterar algo, introduciendo novedades". Por lo que podemos deducir que la innovación educativa implicará un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se separa del modelo tradicional, estimulando las ganas de aprender de los estudiantes.

Este primer encuentro ha atendido a la importancia de la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se ha centrado, especialmente, en el análisis del aprendizaje-servicio, elección temática que obedece al inicio de la actividad de nuestra Clínica Jurídica, exponente claro de esta modalidad de aprendizaje, sin olvidar que, en breve, arrancará el Centro de Mediación On line, siendo la primera Universidad española que pone en marcha un proyecto de estas características.

Este libro recoge los trabajos presentados, de los que cabe destacar su calidad y la variedad temática, considerando que están representadas todas las titulaciones de la Facultad, tanto de Grado como de Posgrado. Estas aportaciones son la consecuencia de un foro académico sin antecedentes, aunque con vocación de futuro, y con pretensión de ser el



escenario de transferencia de los resultados de investigación de nuestros docentes.

Al escribir estas breves líneas, vienen a mi cabeza dos sentimientos distintos. Gratitud y responsabilidad. Empezando por la primera, quiero trasladar mi sincero agradecimiento al Comité de Honor, Comité Científico y Comité Organizador por su implicación en el proyecto y el intenso trabajo realizado en la organización y desarrollo de estas primeras Jornadas. También me gustaría expresar mi satisfacción por la acogida de la iniciativa por el claustro de la Facultad. En cuanto a la responsabilidad, es la que sentimos todos los docentes de la Facultad para hacer que, con la innovación, aumente la calidad de la formación recibida y sean más fáciles de alcanzar los objetivos de aprendizaje de nuestros alumnos. Sin duda, este es nuestro compromiso.

Confío, estimado lector, que disfrute con la lectura y le emplazo a seguir los resultados de las próximas ediciones de las Jornadas de Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas de VIU-Universidad Internacional de Valencia.

DRA. MARÍA JULIA MARTÍNEZ CANDADO

*Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas*

Valencia, a 19 diciembre de 2022



## Comité Científico

---

**Dra. Dña. María Julia Martínez Candado**

Presidenta del Comité Organizador de las JICS

Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

**Dr. D. Javier Casanoves Boix**

Vicedecano del Área de Empresa de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

**Dña. Cristina López López**

Vicedecana del Área de lo Jurídico de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

**Dr. D. Francisco De la Torre Olid**

Responsable de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

**Dra. Dña. Ana Nieves Escribá Pérez**

Directora del Grado de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

**Dr. D. Hugo Miguel Figueiredo de Magalhaes Peres**

Director del Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

**Dra. Dña. Diana María Seguí Mas**

Directora del Máster Universitario en Gestión Deportiva de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.



## Listado de autores

---

Raúl Aguilar Elena

Marcos Antón Roncero

Helena Aparicio Sanmartin

Joan Arjona Cardona

Laura Carrascosa Iranzo

Javier Casanoves Boix

Alberto Javier Clemente Soriano

Alfredo Crespo Alcázar

Pau Crespo Donet

Ignacio de Angelis

Francisco de la Torre Olid

Ana Nieves Escribá Pérez

Jesús Escrivá Cámara

Jordi Feo Valero

Álvaro García Sánchez

Marta Garrote

María José Gómez Aguilera

Rodrigo González

Jose María González González

Esther Haro Carrasco

Laura Ibáñez Gállez

Sonia Iborra Gómez

Cristina López López

Maximiliano Martín Barreiro

Nuria Molina García

Marta Pazos Seoane

Manuela Pozo Hidalgo

Hermes Ulises Prieto Mora

Carmen María Queiro Ameijeiras

Pedro Francisco Ramos Josa

Marta Riera Esteve

Jara Rodríguez Fariñas

Patrick Salvador Peris

Teresa Sánchez González

Vicent Josep Sorrentí Costa

Germán Vega Flores

Juan Luis Vila Grau



## Índice

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Prólogo.</b> María Julia Martínez Candado.....   | 4   |
| <b>Capítulo 1. Actividad transversal del Máster en Política Exterior. “Prácticas de negociación internacional”.</b> Marta Pazos Seoane, Pedro Francisco Ramos Josa y Jordi Feo Valero.....                  | 10  |
| <b>Capítulo 2. Análisis de contenidos audiovisuales aplicando la perspectiva de género.</b> Pau Crespo Donet y Joan Arjona Cardona.....   | 24  |
| <b>Capítulo 3. Análisis interno de una empresa a través del Aprendizaje Basado en Proyectos enfocado a estudiantes universitarios de postgrado en Investigación de Mercados.</b> Javier Casanoves Boix..... | 34  |
| <b>Capítulo 4. Análisis del macroentorno a través del Aprendizaje Basado en Proyectos enfocado a estudiantes universitarios de postgrado en Investigación de Mercados.</b> Javier Casanoves Boix.....       | 49  |
| <b>Capítulo 5. Aprendizaje cooperativo: red internacional de mediación.</b> Jesús Escrivá Cámara y Cristina López López.....  | 67  |
| <b>Capítulo 6. Breakout educativo: revisión práctica de los principios contables.</b> Carmen María Queiro Ameijeiras y Sonia Iborra Gómez.....  | 74  |
| <b>Capítulo 7. Competencias genéricas: conexión universidad y empresa.</b> Nuria Molina García.....   | 86  |
| <b>Capítulo 8. De la virtualidad a la realidad: el uso del simulador empresarial como herramienta innovadora de aprendizaje.</b> Laura Ibáñez Gallén y Marta Riera Esteve.....                              | 98  |
| <b>Capítulo 9. Detección y mejora del sistema proctor como elemento nuclear de innovación docente.</b> Alberto Javier Clemente Soriano y Patrick Salvador Peris.....  | 114 |
| <b>Capítulo 10. El aula digital de derecho. Basada en hechos reales y proyectada a la transferencia.</b> Francisco de la Torre Olid.....  | 128 |
| <b>Capítulo 11. El uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en las enseñanzas de Derecho del Trabajo.</b> Ana N. Escrivá Pérez.....  | 141 |
| <b>Capítulo 12. El uso de los ‘serious games’ para la enseñanza de las ciencias sociales.</b> Marcos Antón Roncero, Marta Garrote y Rodrigo González.....   | 150 |
| <b>Capítulo 13. Hacia una mayor especialización en la formación de los nuevos abogados.</b> Maximiliano Martín Barreiro.....  | 171 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo 14. La distribución en tiempos de Covid 19.</b> María José Gómez Aguilera.....   | 182 |
| <b>Capítulo 15. La elaboración de un informe técnico como proyecto de aprendizaje.</b> Ignacio de Angelis.....   | 194 |
| <b>Capítulo 16. La gamificación en el proceso de enseñanza de la higiene industrial en el Master de Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad Internacional de Valencia.</b> Raúl Aguilar Elena.....   | 204 |
| <b>Capítulo 17. La importancia de la perspectiva de género en la innovación educativa: Padlet como herramienta para potenciar el aprendizaje significativo con perspectiva de género.</b> Helena Aparicio Sanmartin.....   | 210 |
| <b>Capítulo 18. La innovación docente en la mediación: aprendizaje cooperativo en un caso real de mediación.</b> Cristina López López y Jesús Escrivá Cámara.....  | 224 |
| <b>Capítulo 19. La prueba pericial de los peritos de la agencia tributaria en el procedimiento penal a juicio a la luz de las últimas resoluciones judiciales.</b> Álvaro García Sánchez.....  | 232 |
| <b>Capítulo 20. Las rúbricas de evaluación para su uso en la clínica jurídica.</b> Vicent Josep Sorrentí Costa.....  | 244 |
| <b>Capítulo 21. Marketing de guerrilla como estrategia de promoción: Caso Febreze España.</b> Hermes Ulises Prieto Mora.....   | 252 |
| <b>Capítulo 22. Método Bootcamp: Adquisición de competencias a través de prácticas disruptivas en el aula.</b> Manuela Pozo Hidalgo y Esther Haro Carrasco.....  | 262 |
| <b>Capítulo 23. Propuesta de aplicación de la agilidad a través de Scrum en el Master online en Project Management.</b> Juan Luis Vila Grau.....   | 273 |
| <b>Capítulo 24. Propuesta de innovación educativa a través de la coordinación vertical.</b> Laura Carrascosa Iranzo, Jara Rodríguez Fariñas, Alberto Javier Clemente Soriano y Patrick Salvador Peris.....   | 287 |
| <b>Capítulo 25. Propuesta taller de innovación educativa para el aprendizaje de escritura científica a través de la gamificación.</b> Jara Rodríguez Fariñas, Laura Carrascosa Iranzo, Germán Vega Flores, Alberto Javier Clemente Soriano y Patrick Salvador Peris..... | 298 |
| <b>Capítulo 26. SOFTWARE ICF-VIAL: creación de informes criminológicos en materia de seguridad vial.</b> Jose María González González.....   | 311 |
| <b>Capítulo 27. Uso de recursos audiovisuales en el estudio del terrorismo: visualización práctica de elementos teóricos.</b> Alfredo Crespo Alcázar y Teresa Sánchez González.....  | 319 |

# *Capítulo 1*

Actividad transversal del Máster en  
Política Exterior “Práctica de  
Negociación Internacional”

Marta Pazos Seoane  
Universidad Internacional de Valencia  
marta.pazos@campusviu.es

Pedro Francisco Ramos Josa  
Universidad Internacional de Valencia  
pedrofrancisco.ramos@campusviu.es

Jordi Feo Valero  
Universidad Internacional de Valencia  
pedrofrancisco.ramos@campusviu.es



## Resumen

La práctica transversal de negociación internacional del Máster de Política Exterior promueve el diseño de actividades basadas en paradigmas de aprendizaje. Esta iniciativa se concibió desde un prisma novedoso en el ámbito de la innovación docente mediante la implementación de una actividad de carácter transversal y grupal conjunta para tres asignaturas con elementos comunes pero diferenciados.

Este modelo experimental integró los conceptos y teorías de cada una de las asignaturas relacionándolas entre sí, fomentando la aplicación de un enfoque multisectorial y multidisciplinar para encarar los requerimientos de la actividad propuesta. El caso práctico estableció una situación de crisis internacional en la que cada grupo representó a uno de los países involucrados en la misma. Los actores adoptaron una serie de decisiones en el ámbito de su política exterior de acuerdo con las pautas y directrices marcadas desde la coordinación de la práctica, siempre velando por los intereses del país asignado.

En el transcurso de la actividad se incorporaron elementos y situaciones que modificaron el escenario de toma de decisiones. La introducción de nuevas circunstancias en la negociación y en el contexto político y económico, permitieron incidir en la mejora de la capacidad de coordinación de los grupos.

**Palabras clave:** Política exterior, Economía Política Internacional, Diplomacia Pública y Negociación Internacional, Innovación docente, VIU.

## Abstract

The cross-cutting activity “International negotiation practices” of the Master in Foreign Policy fosters the design of activities based on learning paradigms. This initiative was conceived from a novel perspective in the field of teaching innovation through the implementation of a joint transversal and group activity for three subjects with common but differentiated elements.

As an experimental model, it integrated the concepts and theories of all the three subjects and related them to each other, encouraging the application of a multi-sectoral and multidisciplinary approach to address the requirements of the activity. The case study set up an international crisis situation in which each group represented one of the countries involved in the crisis. The participants adopted a series of decisions in the field of their foreign policy in accordance with the guidelines and directives set out by the practice coordination.



In the course of the activity, elements and situations that modified the decision-making scenario were incorporated. The change of circumstances in the negotiation and in the political and economic context improved the coordination capacity of the groups.

**Keywords:** Foreign Policy, International Political Economy, Public Diplomacy and International Negotiation, Teaching Innovation, VIU.

## 1.Introducción

La práctica transversal de negociación internacional del Máster de Política Exterior de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) promueve el diseño de actividades basadas en paradigmas de aprendizaje. Esta iniciativa se concibió desde un prisma novedoso en el ámbito de la innovación docente mediante la implementación de una actividad de carácter transversal y grupal común para tres asignaturas con elementos comunes pero diferenciados.

Este modelo experimental permitió integrar los principales elementos de cada una de las asignaturas relacionándolas entre sí, lo que obligó al alumnado a aplicar un enfoque multisectorial a la hora de encarar la actividad propuesta. El caso práctico estableció una situación de crisis internacional en la que cada grupo representó a uno de los países involucrados en la misma. Cada uno de los actores tuvo que adoptar una serie de decisiones en el ámbito de su política exterior de acuerdo con unas pautas y directrices marcadas desde la coordinación de la práctica, siempre teniendo en cuenta los intereses del país asignado.

En el transcurso del desarrollo de la actividad se incorporaron nuevos elementos y situaciones en cada una de las asignaturas involucradas que modificaron el escenario de toma de decisiones. La introducción de nuevas circunstancias para la negociación internacional, así como cambios en el contexto político y económico, mejoraron la capacidad de coordinación interna entre los grupos, y externa, entre los diferentes países entre sí. Además, esta circunstancia permitió fomentar y mejorar las habilidades del alumnado en lo referido a la reacción y adaptación a las nuevas circunstancias.

El aspecto eminentemente práctico de este ejercicio requirió que los estudiantes desarrollaran, además de una serie de habilidades de coordinación, documentación e investigación, unas aptitudes estratégico-prácticas en el ámbito de la negociación internacional con el fin consensuar una declaración firmada por todos los intervinientes que pusiera fin al conflicto planteado.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 Justificación

A partir de la identificación de posibles solapamientos de contenidos y la necesidad de generar un espacio para el abordaje conjunto de determinadas problemáticas relativas al ámbito de la práctica de la política exterior, el día 14 de octubre de 2021 tuvo lugar una reunión entre el equipo de dirección de la titulación y los docentes responsables de las asignaturas para conversar sobre la posibilidad de implementar una actividad

transversal. Se acordó avanzar en el intercambio de ideas por mail y establecer una nueva reunión para poner en marcha una iniciativa en el inicio del curso.

Esta iniciativa culminó con un proceso de reflexión docente en el que la dirección y el profesorado elaboraron un modelo experimental que permitiera integrar los principales elementos de cada una de las asignaturas mencionadas. El fin de la metodología de aprendizaje ideada consistía en proporcionar a los estudiantes una nueva herramienta didáctica de carácter teórico-práctico que tuviera en cuenta el carácter multidisciplinar de la materia estudiada a partir de una participación activa del alumnado.

Las tres asignaturas elegidas para este proyecto piloto en el ámbito del aprendizaje cooperativo fueron:

- Política Exterior: modelos, actores y perspectivas del profesor Pedro Ramos.
- Economía Política Internacional, de la profesora Marta Pazos.
- Diplomacia Pública y Negociación Internacional, del profesor Jordi Feo.

## 2.2 Finalidad

El objetivo de esta iniciativa era implementar una práctica transversal y grupal común a las tres asignaturas respecto de las cuales se había identificado que contenían una serie de elementos comunes pero diferenciados en función del área de conocimiento.

## 2.3 Directrices

Con carácter previo al diseño de la práctica transversal se estableció un grupo de trabajo integrado por la dirección del Máster de Política Exterior y los profesores de las tres asignaturas involucradas.

El objetivo de este grupo fue establecer las directrices necesarias que darían pie a la creación de la práctica transversal.

De las diferentes reuniones mantenidas se establecieron una serie de requisitos que debía tener la actividad de cara a que el alumnado obtuviera un adecuado aprendizaje cooperativo.

Entre estos requisitos destacaron los siguientes:

- Crear un entorno que diera pie a generar elementos como la interdependencia e interacción, asunción de responsabilidades a nivel individual y grupal, mejora la capacidad de relación interpersonal del alumnado y las destrezas de los elementos necesarios para el trabajo en equipo.
- Desarrollo por el alumnado de una serie de competencias en diferentes ámbitos tales como la reflexión, trabajo en equipo, documentación e investigación, pensamiento estratégico, empatía, comunicación, tolerancia, normas de conducta y análisis crítico con el fin de utilizarlas conjuntamente.
- Desarrollo de Herramientas teóricas y prácticas a través de manuales, debates,

clases magistrales, Tecnología de la Información y la comunicación, foros virtuales...).

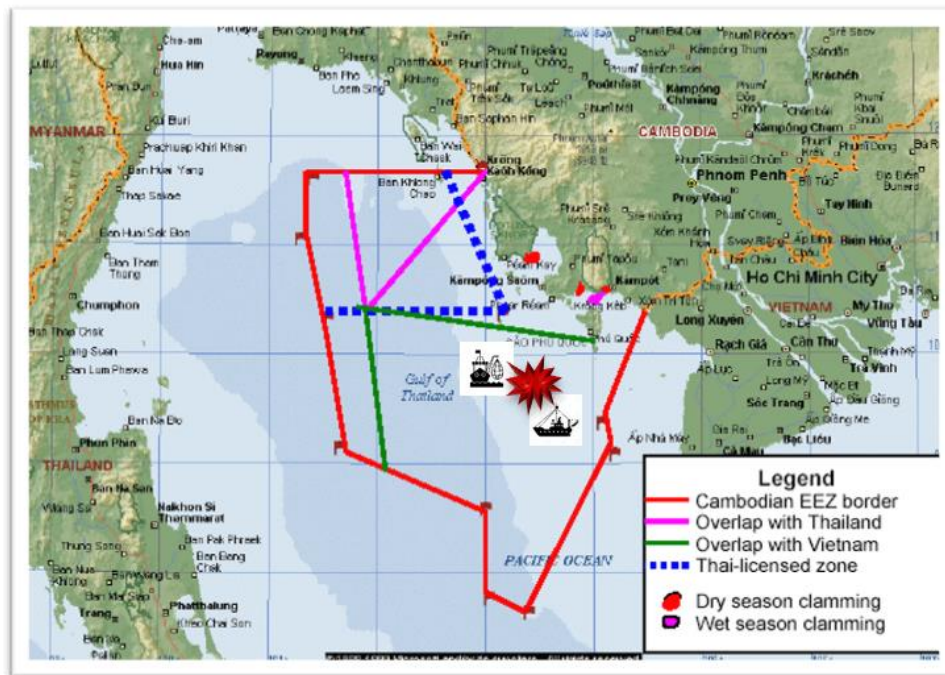


Imagen 1. Mapa inicial de la práctica transversal. Fuente: elaboración propia.

### 3. Metodología

Mediante su diseño, se intenta que la práctica transversal cumpla con los principios pedagógicos planteados por la UNESCO en su propuesta de 2008 sobre indicadores clave de uso y aplicación de tecnologías de información y comunicación en la educación, orientada a la generación de conocimiento mediante modelos constructivistas para el desarrollo de las competencias necesarias en el siglo XXI, ya que "el constructivismo enfoca al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos" (Galeana 2016, p. 2).

Los indicadores clave de la UNESCO son:

- Nociones básicas de TIC: para que los docentes "aprendan el cómo, dónde y cuándo del empleo de las TIC para realizar actividades y presentaciones en clase, para llevar a cabo tareas de gestión escolar y para adquirir conocimientos (disciplinares y pedagógicos) pertinentes a su propia formación profesional" (Carneiro, Toscano y Díaz 2021, p. 146).
- Profundización del conocimiento: mediante un proceso lectivo a través del que "el docente asume el rol de guía y administrador del ambiente de aprendizaje, en el cual sus estudiantes realizan actividades colaborativas, amplias, basadas en proyectos que se realizan en el aula e incluyen colaboraciones

en el ámbito local o global” (ibíd.).

- Generación de conocimiento: ya que con la práctica transversal se espera que el alumnado sea capaz de “innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de este, así como fomentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica” (ibíd.).

De ese modo, los roles que asumen el alumnado por un lado y los docentes por otro quedan establecidos de acuerdo al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tal y como se muestra en la siguiente imagen:



Imagen 2. Roles de estudiantes y docentes en el ABP. Fuente: elaboración propia a partir de Aznar, Pujol, Sempere y Rizo, 4.

Así pues, tal y como señala Galeana (2016, p. 1) se forman “equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. Estas diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararan a los estudiantes para trabajar en un ambiente y en una economía diversos y globales”, cuya labor se realiza mediante “un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos” (ibíd.).

En cuanto a las etapas de su desarrollo, la actividad sigue claramente las pautas marcadas por el ABP:



Imagen 3. Etapas de desarrollo del ABP. Fuente: elaboración propia a partir de Galeana, 9.

Junto con las cuatro funciones de control realizadas por el equipo docente:



Imagen 4. Etapas de desarrollo del ABP. Fuente: elaboración propia a partir de Galeana, 9.

Por último, cabe destacar que en un entorno de enseñanza online como en el que desarrolla la presente actividad "las tecnologías de información y comunicación (TICs) ofrecen, al Aprendizaje Basado en Proyectos, herramientas que ayudan a superar barreras de lenguaje, de distancia y de horarios" (Galeana 2016, p. 13). De ese modo, "las TIC se pueden convertir en herramientas para construir redes entre las personas, así estén ubicadas en sitios distantes" (ibíd., p. 14), aprovechando así todas las herramientas ofrecidas por la Universidad Internacional de Valencia tanto al alumnado como al equipo docente.

## 4. Descripción requerimientos asignaturas implicadas

### 4.1 Política Exterior: modelos, actores y perspectivas

Al tratarse de una asignatura con una gran carga teórica es esencial dotarle de un carácter práctico con la finalidad de que el alumnado sea capaz de alcanzar no solo las competencias generales del máster sino también las específicas de la asignatura, entre las que destacan:

- Comprender los diferentes elementos que integran el concepto de política exterior, su definición conceptual y sus manifestaciones.
- Mostrar las interacciones de la política exterior con otras disciplinas.
- Analizar los enfoques teóricos y modelos actuales de la Política Exterior.
- Analizar la política exterior de los Estados de Derecho frente a la de los Estados Autoritarios y totalitarios.

Por lo tanto, para el diseño de la actividad se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos específicos de la asignatura:

- Que el alumnado aprenda a realizar una lectura del entorno internacional lo más completa posible.

- Que el alumnado sepa identificar los intereses nacionales respectivos y los medios con los que defenderlos.
- Que el alumnado pueda tomar decisiones en materia de política exterior en base a los dos puntos anteriores.

De ese modo, se intenta que el alumnado pueda aplicar los conocimientos adquiridos en un caso ficticio de crisis internacional, utilizando el saber adquirido en la resolución de problemas, la respuesta a preguntas complejas, la creación de recursos y productos de calidad, junto con la habilidad de trabajar en grupo.

Como en el resto de asignaturas, el aula se divide en grupos, cada uno de los cuales representa a uno de los países involucrados en la crisis ficticia de la actividad. Cada uno de estos grupos debe velar por los intereses nacionales de su respectiva nación, para lo que previamente deberá realizar una lectura del entorno internacional y definir sus fines en política exterior, teniendo en cuenta los instrumentos con los que cuenta y puede emplear para lograr aquellos. Este trabajo inicial conforma la primera parte de la actividad transversal en la presente asignatura.

Una vez dada a conocer la segunda parte de la actividad transversal, en la que se muestran las novedades dentro de la crisis ficticia, cada grupo debe elaborar un segundo informe, teniendo en cuenta lo realizado en el primero y las novedades presentadas, en el cual debe describir el tipo de escalada que emplearía. Finalmente, cada grupo entregará un trabajo final donde se integren ambas partes de la actividad con una extensión máxima de 15 páginas.

En cuanto a la evaluación del trabajo final, se han tenido en cuenta los siguientes criterios recogidos en una rúbrica específica de la asignatura:

- Asimilación y comprensión de conceptos: valorando el conocimiento teórico de la asignatura y la comprensión integral de los factores internos y externos que inciden en la determinación de la política exterior.
- Aplicación práctica de conceptos: para determinar si el alumnado ha aprendido a formular una respuesta de política exterior apropiada en una situación de crisis.
- Trabajo en equipo: esencial para la resolución de los problemas contemplados en la actividad transversal, midiendo su interacción y el resultado de la misma.

## 4.2 Diplomacia Pública y Negociación Internacional

En lo que respecta a la asignatura Diplomacia Pública y Negociación Internacional, se desarrollaron una serie de objetivos específicos teniendo en cuenta el currículo académico de esta materia concreta. De cara a que el alumnado adquiriera los conocimientos necesarios se programaron clases alternas en las que se combinaban la clase de Teoría con la negociación práctica en clase a través de un foro general con moderador y foro grupal.

Entre los principales objetivos identificados se priorizaron los siguientes:

- Desarrollo de habilidades estratégico-prácticas en el ámbito de la negociación internacional y fomento de la capacidad de integración de un equipo negociador adoptando un rol determinado en el seno del mismo.
- Asimilación a nivel individual y grupal de los diferentes escenarios y herramientas que se pueden dar en una negociación internacional.
- Fomento de la resolución pacífica de controversias a través del diálogo y el arbitraje. En este sentido se planteó el reto de que a nivel de grupo el alumnado fuera capaz de encontrar un punto de encuentro que permitiera la presentación de una resolución común que pusiera fin al conflicto planteado.

De cara a lograr estos objetivos docentes hubo que adaptar la forma de trabajar internamente en cada una de las asignaturas. En la asignatura Diplomacia Pública y Negociación Internacional se optó por un modelo que pusiera de relieve la necesidad de lograr un compromiso de equipo. Esta circunstancia conllevaba la doble necesidad de que el alumnado de ese grupo asumiera la responsabilidad grupal de alcanzar los objetivos, e individual respecto de sus propios objetivos en el seno del país asignado a través de una serie de directrices que debían aplicar en su trabajo y que consistían en:

- Establecimiento de diferentes roles en el seno del equipo. Aunque se trata de una actividad grupal común a todas las asignaturas, en el caso concreto de la asignatura a la que nos referimos se asignaron roles a cada uno de los integrantes del grupo. En este sentido, cada uno de los grupos debía nombrar, de entre sus integrantes, personas responsables de la portavocía, consejería económica, consejería de política exterior y consejería de diplomacia pública.
- Elaboración de una posición común en el grupo respecto del conflicto planteado para poder defenderla en el vídeo correspondiente a entregar en función del rol asignado.
- Establecimiento de una serie de vías de comunicación y reuniones formales e informales entre diferentes grupos y responsables de cada área en el seno del mismo para poder responder a las preguntas planteadas en el enunciado y formular la estrategia de negociación. Hay que destacar que, en función del país asignado el profesorado individualizó las acciones que podían llevarse a cabo por parte de cada país durante la negociación pero que no sabían los otros equipos.

Así, por ejemplo, EE.UU. tenía la obligación de negociar con China pasase lo que pasase, Taiwán podía espiar a China, Australia, al otorgarle el rol de mediadores, debía ser neutral en la negociación, pero podía espiar a todos los demás países y establecer líneas de comunicación paralelas e informales con EE.UU., China debía desarrollar una política fuerte de diplomacia pública y no podía aceptar que Taiwán como país apareciese en la declaración final

Además de la metodología común a las tres asignaturas implementada para el desarrollo de esta práctica, la asignatura Diplomacia Pública y Negociación Internacional requirió realizar una serie de ajustes con miras a mejorar la asimilación de conceptos por parte del alumnado y una mayor amplitud de

elementos que permitiera al profesorado realizar una evaluación acorde con las directrices establecidas.

La evaluación diseñada fue propia de la asignatura y se realizó a través de la creación de una serie de elementos personalizados consistentes en la elaboración de un vídeo individual, realización de un informe grupal y redacción de una declaración conjunta.

- Entrega de un vídeo de carácter individual.

El Vídeo consistía en una grabación de 2 - 3 minutos defendiendo la posición del país que representaba respecto de la situación, su rol en el seno del equipo negociador y el respeto de una serie de pautas establecidas (bandera, vestimenta, tipo de discurso...)

- Entrega de un informe grupal por cada país asignado.

El Informe de carácter grupal era de 15 hojas como máximo en el cual debían explicar la Estrategia de negociación a implementar en relación con el conflicto planteado a través de la Definición del asunto y su análisis histórico; Organización del equipo; Estrategia diplomática y de negociación utilizada, así como las herramientas de Diplomacia Pública implementadas.

- Elaboración de una resolución final conjunta a todos los países.

La Resolución final común a todos los grupos pretendía poner fin al conflicto planteado. Si no se conseguía de acuerdo a las pautas establecidas todos los grupos restaban 1 punto de nota final (firmada por todos los países; líneas rojas). El establecimiento de este "premio" permitió al alumnado dejar de lado sus discrepancias y trabajar en busca de una zona común de entendimiento que les permitiera lograr el objetivo perseguido.

### 4.3 Economía Política Internacional

En el marco de la asignatura Economía Política Internacional, mediante la implantación de la práctica, se pretende como objetivo general, que los estudiantes del Máster en Política Exterior alcancen la principal meta de la asignatura: comprender la relación recíproca entre la economía y la política en el ámbito internacional. La práctica transversal les permitirá finalizar la asignatura cumpliendo con este objetivo de una forma práctica con un enfoque holístico que fusione el análisis político y el económico.

En cuanto a los objetivos específicos que se pretenden alcanzar a través de esta práctica se distinguen los siguientes:

- Identificar la vertiente económica en los conflictos internacionales. Muchos conflictos internacionales tienen causas políticas que se entrelazan con razones económicas y pueden, asimismo, implicar consecuencias en este

ámbito.

- Aprender a manejar fuentes fidedignas de información económica, tanto en el ámbito nacional como internacional. Para la elaboración de la práctica en el ámbito de la asignatura Economía Política Internacional, los estudiantes deben familiarizarse con la búsqueda de información utilizando bases de datos y estadísticas de organismos intergubernamentales como el Banco Mundial, la Organización Internacional del Comercio, el Fondo Monetario Internacional o la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo. En el ámbito nacional utilizan también fuentes oficiales de cada país y otras fuentes estadísticas de organismos de integración económica regional como ASEAN.
- Adquirir competencias analíticas y de comprensión crítica para interpretar la realidad económica internacional. Una vez los estudiantes han identificado la vertiente económica en los conflictos internacionales y han aprendido a buscar y filtrar información económica y comercial, han de saber interpretar, analizar y comprender de manera crítica esa información para poder aplicarla a una situación real de conflicto internacional.

Para la implantación de la práctica en esta asignatura, al igual que en las otras dos, los estudiantes se han dividido en grupos de 4 a 5 integrantes y se han coordinado para llevar a cabo la elaboración de dos informes evaluables.

En el primer informe, cada grupo de estudiantes debían recopilar y analizar los principales indicadores económicos y comerciales de todos los actores de la práctica. De esta forma cada grupo contaría con una información básica de cada uno de los actores integrantes de la práctica, no solo de su propio actor. Este informe debía entregarse antes de la entrega de nueva información por parte de los profesores.

Para el segundo informe, y una vez entregada por parte de los profesores la nueva información que introducía cambios en el conflicto analizado, los estudiantes debían recabar una información más específica del actor asignado y en todo caso de aquel actor sobre el que consideraran relevante obtener información de cara al proceso de negociación que estaban llevando a cabo en las otras dos asignaturas.

Este último y definitivo informe debía incluir lo siguiente:

- Un resumen de los indicadores económicos y comerciales relevantes para el caso, del actor asignado y otros actores que se consideren relevantes para el proceso de negociación (debe justificarse porque se incluyen unos actores y no otros)
- Un análisis de las principales importaciones y exportaciones del actor asignado con otros de los actores de la práctica que se consideren relevantes para el proceso de negociación (debe justificarse porque se incluyen unos actores y no otros)
- Implicaciones económicas y comerciales vinculadas con las distintas situaciones de crisis planteadas en la práctica la para el actor asignado y en relación con otros actores de la práctica y su relevancia en el marco del caso práctico y la negociación (debe justificarse porque se incluyen unos actores y no otros)

- Análisis de las relaciones comerciales entre los diferentes actores, incluyendo los acuerdos comerciales firmados por el actor asignado que sean de relevancia para el caso y sus posibles implicaciones en el marco de la negociación del caso práctico
- Análisis de las principales sanciones económicas y comerciales, si las hubiera, que afectan al actor asignado u a otros actores de la práctica que se consideren relevantes en el proceso de negociación, indicando en qué marco se producen esas sanciones.
- Conclusiones sobre cómo la información recogida ha influido o influye en la posición de su actor en la negociación.

La evaluación de la asignatura, de carácter grupal se llevó a cabo mediante rúbrica, en la cual se miden cada uno de los ítems anteriormente mencionados.

## 5.Resultados y discusión

La implementación de la práctica en el Máster de Política Exterior ha permitido a los estudiantes mejorar sus capacidades y en concreto se han observado una serie de resultados comunes a las tres asignaturas:

- Mejora de la capacidad de cooperación, coordinación interna y externa de los grupos. Los estudiantes han mejorado sus habilidades de trabajo en equipo y de coordinación. En cada asignatura han trabajado de manera conjunta para identificar los intereses de su actor y han sido capaces de encontrar un punto de encuentro para poder poner fin al conflicto que se les planteó. De esta forma han tenido que coordinarse dentro del propio grupo, pero también entre los diferentes grupos para intentar llegar a una solución final del conflicto.
- Se han generado habilidades de reacción y adaptación a las nuevas situaciones. Debido al cambio en la situación del conflicto en el marco de la práctica, los estudiantes han tenido que enfrentarse a un nuevo escenario lo que les ha permitido aprender a reaccionar para adaptarse a las nuevas circunstancias.
- Mejora de las capacidades de análisis, síntesis y búsqueda de datos sobre información técnica específica. El alumnado ha sido capaz de integrar conocimientos de las diferentes asignaturas mediante la investigación en cada uno de los ámbitos de conocimiento de las mismas y ha desarrollado la capacidad de analizar de una manera crítica el entorno internacional.
- Desarrollo de habilidades específicas de interacción. Mediante el informe grupal los estudiantes han llevado a cabo una labor de coordinación dentro del propio grupo que les ha permitido emitir un informe final en cada asignatura muy relevante para el proceso de negociación.
- Mejora del trabajo en equipo. Mediante el desarrollo de esta actividad los estudiantes han aprendido a resolver un conflicto mediante un enfoque colaborativo, una cualidad imprescindible en el ámbito de la política exterior y han sido capaces de dejar de lado sus diferencias para identificar un punto de encuentro que les permita presentar la resolución común.

## 6. Conclusiones

La puesta en marcha de esta práctica ha supuesto un reto, tanto a la Dirección de la titulación, como a los docentes implicados de cada una de las asignaturas, debido a que han tenido que reformular sus cursos y llevar a cabo una supervisión más profunda de los proyectos de los estudiantes. Además, ha supuesto también un desafío para el propio alumnado, habituado a trabajar de una forma más clásica.

A pesar de estas primeras dificultades y a la vista de los resultados observados, la implantación de esta actividad en el de Máster en Política Exterior, ha permitido a los estudiantes llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las tres asignaturas, y que los estudiantes desarrollaran sus habilidades de coordinación, sus habilidades de investigación y sus aptitudes estratégico-prácticas en el ámbito de la negociación internacional.

En futuras ediciones del Máster se proponen dos iniciativas de mejora de la práctica:

- Con el fin de generar elementos cuantitativos y cualitativos que permitan evaluar los resultados de la experiencia (también en términos de proceso) y la percepción de la actividad, se elaborará y remitirá a los estudiantes un cuestionario.
- Para integrar la práctica de una forma más sólida, se realizará una evaluación final conjunta a través de la representación del proceso de negociación en la que los estudiantes deberán mostrar las habilidades adquiridas en las tres asignaturas.

## Referencias

Aznar, F., Pujol, M., Sempere, M. y Rizo, R. (2012). *Adquisición de competencias mediante Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología docente: valoración del alumnado*. Universidad de Alicante.

Bassols, R. (2016). *El arte de la negociación*. Fundación Universitaria San Pablo CEU.

Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, t. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.

Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes, *La Cuestión Universitaria*, 7, pp. 84-91.

Galeana, L. (2016). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de Colima.

García, G. (2018). *Negociación intercultural: aspectos clave para negociar en ámbitos internacionales*. FC Editorial.

Moreno Blesa, L (2022). Aprender jugando: la gamificación en la docencia del derecho, Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM» / coord. por David Carabantes Alarcón, Rosa de la Fuente Fernández, Ana Fernández-Pampillón Cesteros, Jorge Jesús Gómez



Sanz, Juan Antonio Infante del Río, José Antonio López Orozco, Manuel Joaquín Salamanca López; Luis Hernández Yáñez (dir.), Ediciones Complutense, págs. 153-163.

Nikolaev, A. G. (2007). *International Negotiations: Theory, Practice and the Connection with Domestic Politics*. Lexington Books.

Smith, S., Hadfield, A. y Dunne. (2012). *Foreign Policy. Theories, Actors and Cases*. Oxford: Oxford University Press.

Thomas H Oatley, (2019). *International Political Economy*. Routledge Taylor and Francis Group.

# *Capítulo 2*

Análisis de contenidos audiovisuales  
con perspectiva de género

Pau Crespo Donet  
Universidad Internacional de Valencia  
[pau.crespo@campusviu.es](mailto:pau.crespo@campusviu.es)

Joan Arjona Cardona  
Universidad Internacional de Valencia  
[joanantoni.arjona@campusviu.es](mailto:joanantoni.arjona@campusviu.es)



## Resumen

Presentamos una actividad que se desarrolla en el marco del Máster en Intervención Interdisciplinar en Violencia de Género de la Universidad Internacional de Valencia y que consiste en el análisis con enfoque de género de contenidos mediáticos.

Con esta actividad se persiguen distintos objetivos: en primer lugar, poner de manifiesto el rol central de medios de comunicación en la difusión de roles y estereotipos que sostienen la desigualdad. En segundo lugar, afianzar los conocimientos teóricos mediante la práctica profesional y, finalmente, dotar al alumnado de herramientas propias de las ciencias sociales que les permitan desenvolverse profesionalmente en contextos distintos.

A nivel educativo se pretende innovar metodológicamente buscando una mayor implicación del los y las estuantes en la dinámica de las clases, fomentando el aprendizaje activo y acercando los conocimientos teóricos a la realidad cotidiana. De la misma manera, se pretende reflexionar sobre los contenidos del aprendizaje, que deben ir más allá del enfoque teórico tradicional, y ofrecer a los futuros profesionales herramientas analíticas propias de la investigación social.

**Palabras clave:** Mujeres, Violencia de género, Medios de Comunicación, Innovación educativa.

## Abstract

This work presents an educational proposal, consisting in the analysis of media content with a gender approach, that we are currently developing at Valencian International University within our Master's degree program in Intervention on gender-based violence.

The objectives being pursued are the following: firstly, to highlight the crucial role of media sustaining inequality by disseminating gender roles and stereotypes. Second, to enhance theoretical knowledge through professional practice and, finally, to provide students with appropriate analysis tools that will help them in their career development.

From an educational point of view the aim is to innovate both methodologically and in curricular content. At a methodological level it is intended to encourage active learning, letting students getting more involved. It is also important to link theory to everyday experience making it more meaningful. Regarding to contents, our proposal goes beyond the traditional theoretical approach and offers social research tools for future professionals.

**Keywords:** women, gender-based violence, social media, educational innovation

## 1.Introducción

Los medios de comunicación son uno de los principales agentes de socialización al ser una de las principales fuentes de información, de transmisión de mensajes y de generación de opinión pública y han sido determinantes en el desarrollo de las sociedades modernas y con el proceso de globalización siguen siendo un agente de socialización esencial en las relaciones sociales, en los procesos de socialización y en la difusión de la cultura.

Desde el último cuarto del siglo XX los medios de comunicación han experimentado un proceso continuo de transformación ligada a la evolución y desarrollo de la tecnología de la información y comunicación (TIC). Hasta esos momentos, la mayoría de empresas de la industria mediática trabajaba dentro de los límites de influencia del Estado-nación y se sometían a las legislaciones nacionales. Por otra parte, también existía una fuerte diferenciación entre las áreas siendo la radio, el cine, la televisión y la prensa independientes entre ellos. En la segunda mitad de siglo XX empezaron a surgir las primeras grandes corporaciones mediáticas en EEUU y en Europa, y con el proceso de globalización posterior, los medios de comunicación realizaron un gran cambio en su forma de organizarse y de comunicar como resultado de la expansión de Internet y de las nuevas tecnologías. Estos cambios han producido un debilitamiento entre las diferencias de medios de comunicación, dando lugar a "un proceso de convergencia en la producción, distribución y consumo de información" (Giddens, 2001, p. 573), y con la expansión de Internet es posible acceder rápidamente a la información en el momento que se produce y también realizar un seguimiento actualizado de la misma. Este nuevo canal de comunicación ha llevado a los medios de comunicación de masas tradicionales a nuevos cambios en sus formas de organización y de producción y difusión de los productos mediáticos.

Desde sus orígenes, los diferentes medios de comunicación de masas tienen una gran relevancia en los procesos de configuración y de diferenciación del género y de construcción y reproducción de los estereotipos de género, donde se encuentra la raíz de las violencias contra las mujeres. La difusión del modelo-rol-status "esperado" del hombre y de la mujer se ha reproducido a través de los medios de comunicación sin ninguna restricción hasta hace pocos años: existen multitud de ejemplos de ello en la publicidad (productos de limpieza, juguetes, etc.), en la industria musical, en los contenidos informativos, en los contenidos de entretenimiento, en el cine, etc. (Gámez, 2009, pp. 141-152).

También hay que considerar que como consecuencia de las características de las nuevas tecnologías y de las redes sociales, las nuevas formas de violencias hacia las mujeres son más intensas, continuas y frecuentes. Concretamente sobre la violencia sexual, por una parte, siguen difundándose contenidos mediáticos, sobre todo en las redes sociales, con imágenes discriminatorias de la mujer a través de su cosificación sexual; y por otra parte, actualmente en España la pornografía ya es uno de los principales mecanismos de educación sexual para las personas más jóvenes:

El consumo de pornografía tiene edad media de inicio en los 12 años, más del 70% de los chicos adolescentes y cerca del 30% de las chicas adolescentes indica

visitar páginas de contenidos pornográficos y el 90% indicaba haber realizado prácticas vistas en la pornografía con su pareja sin previo aviso (Save the Children, 2020).

Por todo ello se requiere desarrollar recursos y resultados de aprendizaje que permitan a los receptores de contenidos mediáticos, especialmente a los adolescentes y jóvenes, una comprensión estructural de las desigualdades de género y de las violencias contra las mujeres y un análisis crítico frente a los estereotipos de género. En este sentido, la propuesta 42 del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género (2017) considera necesario:

Establecer un acuerdo marco para la corregulación, la especialización y formación de profesionales de los medios de comunicación y publicidad, fomentando un cambio de actitud respecto a la violencia contra las mujeres, que no justifique, banalice o incite a la violencia contra ellas, que elimine los estereotipos sexistas y promueva la toma conjunta de decisiones entre hombres y mujeres, con especial atención al ámbito doméstico. Este acuerdo estará dirigido a profesionales de prensa escrita, televisiones, emisoras de radio, agencias de noticias y publicidad.

## 2. Fundamentos didácticos

La educación en línea implica el uso de múltiples recursos tecnológicos que pueden, en apariencia, distanciarla de las prácticas educativas tradicionales. Pero en realidad las inercias en la cultura docente son muy poderosas y las personas que nos dedicamos a la enseñanza tendemos a reproducir patrones que hemos aprendido a lo largo de toda nuestra etapa escolar. Estos patrones

en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje se caracterizan, entre otras cosas, por una concepción rígida de los discursos que se transmiten al alumnado, por una visión jerárquica de la relación entre docentes y estudiantes y por un rol pasivo de los discentes en la dinámica del aula. (López Facal, 2010)

No pretendemos aquí poner en tela de juicio las dinámicas propias de la clase magistral, que sin duda debe seguir teniendo su espacio, pero sí exponer ciertas innovaciones que se han puesto en práctica en el Máster en Intervención Interdisciplinar en Violencia de Género y que nos ayudan a mejorar algunos aspectos en la formación de nuestros estudiantes. Con esta propuesta lo que se pretende, por un lado, es aportar una determinada visión de las ciencias sociales y, por otro, plantear una propuesta metodológica que resulte más participativa y útil de cara al desempeño profesional futuro. Es decir, se interviene tanto a nivel de currículum como a nivel más didáctico.

La concepción de las ciencias sociales que se pretende transmitir busca romper con el positivismo más o menos rígido de la educación tradicional, poniendo de manifiesto que nuestro objeto de estudio es dinámico y diverso. Las violencias y desigualdades de género van cambiando a lo largo del tiempo a medida que las sociedades humanas evolucionan, mientras que los estereotipos tienen también sesgos culturales y temporales. Así las

cosas, es importante que el alumnado comprenda que la ciencia es una construcción, no una verdad absoluta, y que su relato siempre será provisional. (López Facal, 2010)

Otra cuestión fundamental en los estudios de género es la ruptura con las preconcepciones y con el sentido común, ya que los estereotipos son creencias fuertemente naturalizadas que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas. Por este motivo es importante familiarizarse con métodos y técnicas de análisis social que permitan profundizar en la comprensión de los distintos contextos en los que deberemos desenvolvernos en un futuro. Si abordamos el aprendizaje de forma competencial, trascendiendo la simple acumulación de conocimientos teóricos sobre la materia, se consigue una mayor adaptabilidad del alumnado a situaciones sobrevenidas.

Siguiendo la conceptualización de la innovación educativa de Arturo Barraza (2005, pp.28), tomaremos dos de los elementos que la caracterizan para incorporarlos a nuestra propuesta de análisis de contenidos mediáticos. Estos elementos son la resolución de problemas como herramienta de aprendizaje y la gestión democrática de la educación frente a los métodos jerárquicos tradicionales. De manera muy breve podemos decir que los ejercicios de resolución de problemas son valiosos porque ponen en relación los distintos saberes involucrados, en nuestro caso la teoría social y las técnicas cualitativas de investigación. Esto nos permitirá analizar los contenidos audiovisuales en perspectiva de género y proponer respuestas a los problemas detectados para avanzar hacia una sociedad menos patriarcal. De igual manera también se plantea una democratización de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje al incorporar la participación activa del alumnado en el análisis y su interpretación, produciéndose un diálogo con el docente donde todas las partes involucradas pueden aprender unas de otras.

La idea de desarrollar un aprendizaje activo es especialmente importante para nosotros, ya que es habitual que la modalidad de educación en línea desincentive la participación de los estudiantes y sea percibida como una barrera comunicativa por los docentes. En cambio, si planteamos un aprendizaje basado en el desarrollo de actividades prácticas, podemos romper esas barreras y al mismo tiempo favorecer que se interioricen aspectos teóricos, conceptuales y de tipo metodológico.

El aprendizaje activo es, además, muy indicado para estudiantes de máster que ya disponen de las destrezas necesarias para trabajar de manera autónoma. No obstante, siempre habrá que evaluar los conocimientos y competencias iniciales para valorar las necesidades de aporte de información y de guía. En este sentido las funciones del profesor pasan por una breve evaluación inicial y final, por orientar y mediar en los debates y por aportar nueva información si lo considera oportuno.

Finalmente matizar que, entre las distintas modalidades de aprendizaje activo, se ha optado por un enfoque de "aprendizaje basado en problemas", que es más dirigido y menos completo que las propuestas basadas en proyectos, pero que se adapta mejor a los tiempos y organización de nuestro Máster. Se trata de un enfoque de aprendizaje basado en la realidad donde los estudiantes tienen que resolver problemas escondidos en situaciones reales (Huber, 2008, p. 75), en nuestro caso la propagación de estereotipos de género y el mantenimiento de las desigualdades sociales entre hombres y mujeres.

En líneas generales, y siguiendo el enfoque de Huber (2008), estas propuestas giran alrededor de un problema de investigación que se desarrolla a partir de los siguientes pasos:

- Presentación del problema a los estudiantes a los que se les entrega la información y los materiales que serán analizados.
- Análisis del problema, en nuestro caso análisis de los materiales audiovisuales propuestos por el docente.
- Discusión sobre el problema, en que los estudiantes generan la mayor cantidad de hipótesis posibles para clarificarlo.
- Identificar faltas de conocimiento y resolverlas con apoyo docente.
- Decisión sobre metas de aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos
- Intercambio de resultados. (p. 75)

La selección de este tipo de contenidos audiovisuales, muy presentes en nuestra vida cotidiana, se hace des de la voluntad de lograr un aprendizaje significativo, es decir, que resulte relevante para nuestro alumnado. Esto se logra mediante la familiaridad con las fuentes seleccionadas y con el hecho de que se trata de un análisis aplicable a contextos concretos del día a día.

Por último, para cerrar esta pequeña reflexión didáctica, remarcar también la versatilidad de esta actividad para la enseñanza online, ya que permite un aprendizaje interactivo, grupal y sincrónico, bajo la modalidad de actividad guiada y, al mismo tiempo, se adapta a las necesidades del alumnado no presencial.

### 3.Propuesta docente

Tras la introducción del contenido teórico necesario para el análisis de contenidos mediáticos con perspectiva de género se comparten los contenidos mediáticos. El alumnado debe identificar y analizar las carencias y mecanismos detectados en los contenidos mediáticos expuestos.

Los profesionales de la comunicación, desde su actividad en los medios, desde la Universidad, o desde ambas actividades simultáneamente, coinciden en considerar que existen carencias que siguen produciéndose en la construcción mediática de la violencia de género (Bernardo y Jorques, 2005), carencias como:

- Enfoques de la violencia alejados del carácter estructural de las violencias contra las mujeres, centrando la atención en el acto violento y en circunstancias individuales.
- Representaciones estereotipadas y sexistas de la mujer con relaciones basadas en la dominación-subordinación.
- Ocultación o distorsión de la relación existente entre las desigualdades de género y la violencia.

- Reducir la violencia sobre la mujer al ámbito de las relaciones de pareja.
- Medidas dirigidas a la erradicación de la violencia de género que no alcanzan a todos los espacios y contenidos mediáticos.

Y los principales mecanismos perpetuadores de los estereotipos de género y de las violencias contra las mujeres presentes en los contenidos mediáticos son (Crespo, 2014):

- **Discriminación de la mujer:** Construcción o representación de una imagen discriminatoria de la mujer, vulnerándose el derecho de igualdad y de no discriminación por razón de sexo o género.
- **Ocultación o minimización de la violencia de género:** Elementos y/o mecanismos que oculten o minimicen el daño realizado y las consecuencias de la violencia de género sobre la víctima. Por ejemplo, expresiones como: "No fue para tanto" o "Hubieron tocamientos, pero no llegaron a violarla".

## Muere acuchillada una mujer de 35 años en Calp y su compañero aparece ahorcado

■ La Guardia Civil halló el cadáver de la mujer envuelto en una alfombra y con signos de haber recibido varias cuchilladas. **39**

Fuente: *Información*, 25 de enero de 2013, portada.

- **Culpabilizar a la víctima:** Atribuir a las víctimas la responsabilidad y la culpabilidad por los actos violentos sufridos. Es uno de los mecanismos de invisibilidad del problema y también de reproducción de estereotipos de género más importantes. Por ejemplo: "Ella se lo buscó", "Iba provocando", "Esto le pasa por tonta", etc.

## Un hombre degüella a su expareja en Valencia

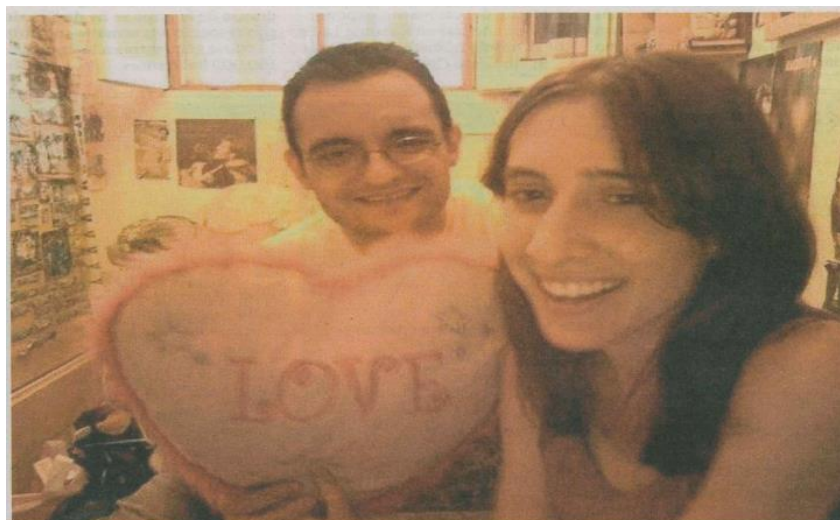
**La víctima, que se hallaba en trámites de separación, no había presentado denuncias**

Raquel, una mujer valenciana de 33 años, se convirtió la noche del jueves en la primera víctima de la violencia de género en España este año. Aunque residía en Valencia, tomó la fatídica decisión de acudir a ver a un amigo a la cercana población de Benaguasil. Al bajar del coche le esperaba su anterior pareja, de 39 años, con la que tenía un hijo en común, que le esperaba con un arma blanca de grandes dimensiones. Ambos se encontraban inmersos en tramites de separación pero a las autoridades no les constaban anteriores episodios de violencia.

[...]

*Fuente: ABC, 5 de enero de 2013, p. 33.*

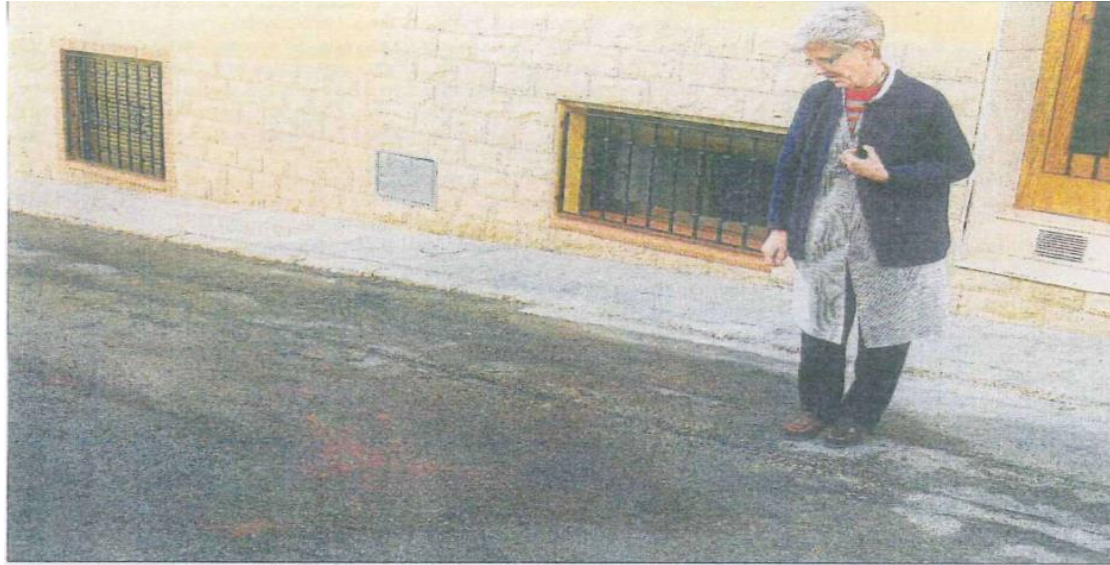
- **Justificación de la violencia:** Diferentes formas de justificación de la violencia (patologías, factores culturales, teorías masoquistas...) que son utilizados, consciente o inconscientemente, en las informaciones. Suponen tanto un mecanismo de invisibilidad del problema como una reproducción de los estereotipos de género. Por ejemplo, atribuir la violencia al consumo de alcohol, el consumo de drogas, o a los celos. Justificar con factores culturales, por ejemplo: "En su cultura es normal que traten así a las mujeres". Justificar con teorías de masoquistas la permanencia de la víctima en una relación violenta, el miedo a denunciar o siguientes relaciones con malos tratos. Por ejemplo: "A ella le gusta que la traten así" o "Si no fuera el, sería otro".



**El acusado del crimen del Cabanyal:  
«Directamente la maté. Iba obcecado»**

*Fuente: Las Provincias, 28 de enero de 2015, p. 8*

- **Carácter sensacionalista:** La construcción sensacionalista de la información produce una gran implicación emocional del receptor con mensajes que se alejan de una perspectiva estructural de la violencia sobre la mujer.



Una vecina de Benaguasil que presenci6 el crimen muestra la mancha de sangre en la calzada. I. CABANES

Fuente: *Levante-EMV*, 5 de enero de 2013, p. 34

- **Identificación o asociación de la violencia con determinados grupos sociales:** Es un importante mecanismo de invisibilidad de la violencia sobre la mujer al asociar la violencia a determinados grupos sociales, culturales o étnicos. Identificar y asociar la violencia con determinados grupos sociales, culturales o étnicos difundiendo estereotipos sociales convertidos en mitos como por ejemplo: "Las agresiones sexuales únicamente son sufridas por mujeres jóvenes"; "La violencia sobre la mujer en el ámbito de la pareja se produce en los estratos socioeconómicos más bajos"; "Los hombres musulmanes maltratan a sus esposas"; o, uno de los más utilizados en los últimos años, "La violencia de género procede de los inmigrantes extranjeros".
- **Generalización y/o normalización de la violencia** (efecto narcotizante): Utilización de expresiones que generalicen y/o normalicen la violencia. Provoca entre los receptores un efecto narcotizante y de fatalismo que impide considerar la posibilidad de superación del problema. Por ejemplo: "Una víctima más..." o "Otro más, un nuevo crimen de violencia de género..." También, la selección de fuentes de información inadecuadas que no aportan información en la comprensión estructural de la violencia sobre la mujer.

## El asesino de su amante en Albacete ingirió en Vila-real un matarratas

[...]

Los vecinos de la finca donde el presunto homicida se escondió hasta que fue detenido explicaron a este diario que sintieron “miedo al ver a tanto agente alrededor de la finca”. Tal y como expresaba un testigo: “Yo estaba fregando el portal y vino la Guardia Civil. Me dijeron si conocía a Pedro Javier, que lo estaban buscando”. Y continuó: “Me preguntaron si ese hombre vivía en el tercero y yo les dije que no, que en el tercero vivía yo, que lo más seguro es que estuviera en el segundo que estaba vacío. La verdad es que me asusté mucho”, recuerda.

Otra residente del edificio manifestó: “Me asomé a la ventana, un chico me enseñó la placa y me dijo que era guardia civil. Yo no lo sabía porque lo vi vestido con ropa normal. Entonces me asusté y le dije: ¿Es que les ha pasado algo a mis hijos? Me aseguró que no, que buscaban a un hombre”.

Otra vecina explicó: “Cuando los médicos lo bajaron por la escalera vi a ese hombre muy mal, casi muerto. He rezado por él”

Fuente: *el Periódico Mediterráneo*, 2 de febrero de 2013, p. 51

## Referencias

ALCAÑIZ MOSCARDÓ, M. (2011). *Cambios y continuidades en las mujeres. Un análisis sociológico*. Icaria.

BARRAZA MACÍAS, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31.

CRESPO DONET, P. (2014). La erradicación de la violencia de género en la prensa escrita. El Petit Editor.

GÁMEZ FUENTES, M. J. (2009). “Medios de comunicación y violencia de género: paradojas y vías de desarrollo”. En BERNARDO PANIAGUA, J. M., MARTÍNEZ GARCÍA, E. y MONTIEL ROIG, G.: *Retos de la Comunicación ante la Violencia de género* (pp. 139-155). Tirant Lo Blanch.

GIDDENS, A. (2001): *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 4º Edición.

GONZÁLEZ, P. C. (2009). “Medios de comunicación social y violencia de género. Una revisión desde la teoría del framing”. En BERNARDO PANIAGUA, J. M., MARTÍNEZ GARCÍA, E. y MONTIEL ROIG, G. *Retos de la Comunicación ante la Violencia de género: Marco jurídico, discurso mediático y compromiso social* (pp. 157-174). Tirant lo Blanch.

HUBER, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*.

LÓPEZ FACAL, R. V. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*.

SAVE THE CHILDREN (2020). *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia*. Disponible en: <https://bit.ly/3CE37nZ>

# Capítulo 3

Análisis interno de una empresa a través del *Aprendizaje Basado en Proyectos* enfocado a estudiantes de postgrado en Investigación de Mercados

Javier Casanoves Boix  
Universidad Internacional de Valencia  
[javier.casanoves@campusviu.es](mailto:javier.casanoves@campusviu.es)



## Resumen

El presente trabajo surge de una actividad evaluable que ha formado parte de la asignatura "Marketing estratégico: análisis y formulación" del Master Universitario en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, impartida en el primer semestre del curso 2021/22 y perteneciente a la Universidad Internacional de Valencia (España).

Para tal fin, se pidió a los alumnos que escogieran una empresa existente y realizaran con detalle parte de un análisis interno, teniendo en cuenta los siguientes parámetros: (1) historia de la empresa, (2) filosofía empresarial, (3) estructura organizativa, (4) recursos financieros, (5) programas mix y (6) cifra de ventas. Así pues, se diseñó la descripción de la actividad, con su correspondiente explicación en clase y con el objetivo final de su resolución y entrega evaluable de la asignatura para la totalidad de alumnos. Dicha actividad tenía la opción de realización de forma individual o en equipo de máximo tres integrantes por grupo.

El trabajo, por tanto, aborda la metodología docente empleada y unas conclusiones personales en base a una propuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP), diseñado especialmente para que los estudiantes trabajaran importantes competencias profesionales tales como la investigación, la experimentación y la reflexión. Se considera, con ello, que el presente estudio puede ayudar a profesores e investigadores a descifrar ciertas claves relativas a la investigación de mercados y funciones a realizar por un analista de mercados.

**Palabras clave:** marketing, universidad, investigación de mercados, análisis interno, aprendizaje basado en proyectos.

## Abstract

This work arises from an evaluable activity that has been part of the subject "Strategic Marketing: analysis and formulation" of the Master's Degree in Marketing and Sales Management, taught in the first semester of the 2021/22 academic year and belonging to the Valencian International University (Spain).

For this purpose, students were asked to choose an existing company and carry out part of an internal analysis, considering the following parameters: (1) history of the company, (2) business philosophy, (3) organizational structure, (4) financial resources, (5) mix programs and (6) sales figures. Thus, the description of the activity was designed, with its corresponding explanation in class and with the final objective of its resolution and evaluable delivery of the subject for all students. This activity had the option of doing it individually or in a team of a maximum of three members per group.

The work, therefore, addresses the teaching methodology used and some personal conclusions based on a project-based learning proposal, specially designed for students to work on important professional skills such as research, experimentation and reflection. It is therefore considered that this study can help lecturers and researchers to decipher certain keys related to market research and functions to be performed by a market analyst.

**Keywords:** marketing, higher education, market research, internal analysis, project-based learning.

## 1.Introducción

A lo largo del tiempo, se ha producido un cambio importante con respecto al aprendizaje del alumnado en las distintas instituciones educativas. Es decir, se tiene en cuenta el qué, dónde, cómo, cuándo, quién y de quién como parámetros clave del aprendizaje, los cuales han suscitado consenso entre la comunidad científica y estudiantil (Collins y Halverson, 2010). Y dichos cambios han sido calificados, según Redecker, Leis, Leendertse, Punie, Gijsbers, Kirschner y Hoogveld (2011), como un nuevo paradigma de aprendizaje. Así pues, García (2016) expone la **innovación docente** como el proceso eficiente y eficaz, además de sostenible en el tiempo y transferible a otros contextos, que permite realizar cambios que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje respondiendo a unas necesidades. Y, dicha innovación docente puede ser aplicada al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas y, más concretamente, a asignaturas relacionadas con el ámbito de la Economía y del Marketing (Lameiras, 2021).

Dentro de dicha innovación docente, existen una serie de metodologías que pueden ser aplicadas para mejorar las competencias del alumnado (Asencio, García, Redondo y Thoilliez, 2017). De entre todas ellas, en este trabajo se va a poner énfasis en el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, el cual puede ser definido como un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás (Sánchez, 2013). Para los docentes, el ABP supone un verdadero reto, pues necesitan apoyo para su eficaz planificación y difusión, mientras que los estudiantes necesitan ayuda para organizar su tiempo y poder completar las tareas (Brush y Saye, 2008). Y para el alumnado, la estrategia ABP permite desarrollar sus capacidades pensantes, al analizar, inferir, sintetizar y argumentar todo ello en situaciones reales y retadoras (Espejo, 2021).

Paralelo a ello, **el Marketing en la actualidad** es muy importante para que las empresas den a conocer sus marcas, productos y servicios que ofrecen, con el fin de captar la atención y fidelidad de clientes y usuarios potenciales (Castro, Bourne, Véliz y Ramírez, 2021). En la actualidad, el modo de conseguir más beneficio ya no es únicamente incrementar el volumen de ventas, sino obtenerlo en paralelo a la satisfacción del cliente mediante las herramientas de que dispone la dirección comercial, planificando un Marketing adecuado al mercado en el que se desea incidir (López, 2021). El papel de la Dirección de Marketing y su equipo debe considerarse de carácter estratégico en una empresa, pues se encargan de realizar y poner en práctica casos más convincentes y enfocados en desafíos claves del negocio (Celaya, 2009). Y, junto a ello, se debe apostar por generar marca poderosa que aporten valor a los consumidores y cuyas ventas generen ingresos constantes a la empresa (Casanoves, 2017).

Más específicamente, y según Kotler (2002), es el diseño, la obtención, el análisis y la presentación sistemáticos de datos y descubrimientos pertinentes para una situación de marketing específico a lo que se enfrenta toda empresa. Es por ello que **la investigación de mercados** se ha convertido en una herramienta valiosa para las organizaciones que están a la vanguardia y desean ubicarse en una posición competitiva frente a otras organizaciones (Vargas, 2017). Así, y según Herrera (2013), se puede

entender la investigación de mercados como actividad organizada comenzó en 1911 cuando Charles Parin fue nombrado gerente de investigación comercial del departamento de publicidad de *The Curtis Publishing Company*.

Así, y dentro de todo trabajo relacionado con investigación de mercados, se debe de tener en cuenta el **análisis situacional de carácter interno**, el cual investiga las características de los recursos, factores, medios, habilidades y capacidades de que dispone la empresa para hacer frente al entorno, tanto general como específico. Este análisis se refiere, por tanto, al descubrimiento de los puntos fuertes y débiles de la empresa, de modo que pueda ser evaluado su potencial para desarrollar la estrategia que haya de ser finalmente elegida (Penrose y Penrose, 2009). Más aún, y según Elrod (1991), el análisis interno busca recuperar los atributos, y las evaluaciones del comprador de esos atributos, que gobiernan las elecciones de marca. Y, Steer y Cable (1978) exponen que la información interna de la empresa puede servir a los gerentes y directivos a generar arreglos organizaciones y ser más competitivos en el mercado.

En el escenario descrito, la realización de la presente investigación supone un avance científico en la disciplina de marketing puesto que, hasta la fecha, aunque se han realizado investigaciones específicas de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el aula, se considera no existen muchas investigaciones que analicen la percepción de dicha metodología enfocada a la investigación de mercados a través de opiniones de los estudiantes de Universidad privada *online* en España. Así, los **objetivos del presente trabajo** pasan por (1) analizar la importancia del análisis del macroentorno en asignaturas de postgrado basadas en investigación de mercados, y (2) analizar si el hecho de enfocar la metodología ABP como actividad de análisis interno de una empresa sería adecuado para los estudiantes universitarios. Y, todo ello, con el fin de servir de ayuda a los docentes y los responsables universitarios, puesto que pueden descifrar las claves en cuanto a las opiniones de los alumnos con respecto a la metodología tratada en cuestión y generar, con ello, planes de acción para maximizar su uso en el aula y mejorar la experiencia del alumnado.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 La importancia del análisis interno de una empresa

Recordemos que el análisis interno de una organización investiga las características de los recursos, factores, medios, habilidades y capacidades de que ésta dispone para hacer frente al entorno, tanto general como específico (Penrose y Penrose, 2009). Teniendo en cuenta dicha definición, numerosas han sido las aportaciones en la literatura a la hora de delimitar los elementos que conforman dicho análisis interno de toda organización. Tras realizar una extensa revisión, a continuación, se detallan los elementos que se han considerado clave para estructurar un análisis interno de calidad. Estos son:

#### La identidad de la empresa

Según Guerras y Navas (2007), la identidad de la empresa busca determinar el tipo y las características básicas de una empresa, siendo las más importantes las siguientes: (1) Edad de la empresa: siendo las etapas básicas de la vida de una empresa la emergente, la adolescente, la desarrollada o equilibrada, la madura o adulta y la anémica o vieja; (2) Tamaño de la empresa: referido a su dimensión, especialmente en comparación con las demás empresas del sector y medido en términos de la cifra de negocios, el activo

total, y el número de empleados. Desde este punto de vista, la empresa puede, con carácter muy general, ser considerada como pequeña, mediana o grande; (3) Campo de actividad: combinación de productos y mercados a los que se dedica la empresa o, alternativamente, funciones o necesidades que trata de satisfacer, grupos de clientes a los que atiende y tecnologías empleadas para ello; (4) Tipo de propiedad: puede ser de propiedad pública o privada. En caso de ser de ámbito privado, se puede hablar de empresa familiar, concentrada en pocos socios o de propiedad muy dispersa; (5) Ámbito geográfico: referido a la amplitud del marco geográfico que se atiende. Así, la empresa puede ser local, regional, nacional o multinacional; y (6) Estructura jurídica: se puede distinguir, entre otros tipos, las sociedades anónimas, de responsabilidad limitada, cooperativas, etc. Asimismo, puede hacerse referencia a su carácter unisocietario (una única sociedad para todas las actividades) o plurisocietario (grupo de empresas).

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la primera pregunta de investigación, RQ1: ¿Es la identidad de la empresa una variable importante a considerar en el análisis de situación interno de una organización?

### **El perfil estratégico de la empresa**

Según Hussey (2002), el perfil estratégico de la empresa trata de identificar sus puntos fuertes y débiles a través del estudio y análisis de las áreas funcionales de la empresa, tales como producción, comercialización, financiación, recursos humanos, organización, etc. Así pues, la elaboración de dicho perfil consta de dos partes, siendo: (1) Lista de variables: son los factores o aspectos clave, agrupados por áreas funcionales, de cuyo correcto funcionamiento depende, en mayor o menor medida, la potencialidad de la empresa para alcanzar sus objetivos; y (2) Valoración de las variables: generalmente mediante una escala de 1 a 5 puntos, se representa un comportamiento muy negativo, negativo, equilibrado, positivo o muy positivo de cada variable, respectivamente.

Teniendo en cuenta lo comentado, es posible plantear la segunda pregunta de investigación, RQ2: ¿Es el perfil estratégico la empresa una variable importante a considerar en el análisis de situación interno de una organización?

### **La cadena de valor de la empresa**

Según Porter (1987), la cadena de valor desagrega todas las actividades de una empresa que hay que llevar a cabo para vender un producto o servicio. Así pues, el objetivo del análisis de la cadena de valor reside en identificar las fuentes de ventajas competitivas para la empresa, es decir, los aspectos o partes de la empresa que más contribuyen a la generación del valor total obtenido. Estas fuentes pueden estar en las actividades básicas de la cadena de valor, en las interrelaciones entre estas actividades o en las interrelaciones dentro del sistema de valor.

Y, con ello, la construcción de la cadena de valor se lleva a cabo mediante la desagregación de las actividades de la empresa, en función de si están o no directamente vinculadas con el proceso productivo. Así, puede distinguirse entre: (1) actividades primarias, a través de la logística interna o de entrada de factores, Operaciones o de producción, logística externa o distribución, Marketing y Ventas, servicio posventa; y (2) actividades de apoyo, a través del aprovisionamiento, el desarrollo de tecnología, la administración de recursos humanos y la infraestructura de la empresa.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la tercera pregunta de investigación, RQ3: ¿Es la cadena una variable importante a considerar en el análisis de situación interno de una organización?

### **Los recursos y capacidades de la empresa**

Según Barney (1991), el análisis de recursos y capacidades establece el potencial de la empresa para generar ventajas competitivas mediante la identificación y valoración estratégica de los recursos y habilidades que posee o a los que puede acceder. Desde esta aproximación, la empresa es considerada como un conjunto de tecnologías, habilidades, conocimientos, etc., que se generan y amplían con el tiempo, es decir, como una combinación única de recursos y capacidades heterogéneos.

Así pues, la *Teoría de Recursos y Capacidades* parte de dos premisas básicas a tener en cuenta, siendo: (1) las empresas son diferentes entre sí por razón de los recursos y capacidades que poseen en un momento determinado, así como por las diferentes características de los mismos. Esta idea responde al concepto de heterogeneidad; y (2) Dichos recursos y capacidades no están a disposición de todas las empresas en las mismas condiciones. Esta idea se relaciona con el concepto de imperfecta movilidad.

Teniendo en cuenta lo comentado, es posible plantear la cuarta pregunta de investigación, RQ4: ¿Son los recursos y capacidades la empresa una variable importante a considerar en el análisis de situación interno de una organización?

#### **2.2 El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) aplicado a la docencia sobre el análisis interno de una empresa**

Recordemos que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) puede ser definido como un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás (Sánchez, 2013).

A partir de ahí, Sáez, Gázquez, Martínez, Giménez, Iniesta, Sánchez y Aznar (2010) evalúan el ABP como instrumento de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del Marketing aplicando dicha metodología en las asignaturas "Métodos Estadísticos Multivariantes" y "Canales de Comercialización y Ventas" de la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercados de la Universidad de Almería, argumentando que la introducción de dicha innovación metodológica mejora el grado de asimilación de conocimientos de los estudiantes, a la vez que incrementa su nivel de aprendizaje y potencia su procesamiento mental al conectar teoría y práctica de las asignaturas implicadas en la experiencia.

Por su parte, Caraballo y Palma (2010) comparan el método tradicional con el ABP en la asignatura "Microeconomía" del Grado en Marketing e Investigación de Mercados de la Universidad de Sevilla, exponiendo que los alumnos tienen una valoración y resultados altamente positivos, siendo una metodología muy buena para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Así pues, les permite aprender y comprender con mayor claridad y facilidad los conceptos básicos de la asignatura, además de ayudarles a trabajar en equipo, incentivando la participación en clase, fomentando la motivación y el interés por la asignatura. En otras palabras, los alumnos prefieren este tipo de metodología, aunque les suponga una mayor dedicación.

Y, Calvo y González (2017) evalúan la eficiencia del ABP en la adquisición y el desarrollo de las competencias fijadas en la asignatura “Sistemas de Información Empresarial” del Grado en Administración y Dirección de empresas (ADE) de la Universidad de La Laguna, concluyendo que el ABP actúa como facilitador del desarrollo de habilidades y competencias orientadas a la práctica profesional, a la vez que ofrece un método de aprendizaje más flexible que el método tradicional, a la vez que mejora la motivación y la formación del alumnado.

Fruto de lo argumentado en líneas previas, es posible plantear la quinta y última pregunta de investigación, RQ5: ¿Es el Aprendizaje Basado en Proyectos una metodología adecuada para impartir docencia sobre el análisis de situación interno de una organización?

A la vista de lo expuesto, la Figura 1 muestra nuestra propuesta de modelo teórico diseñado para defender la presente investigación.

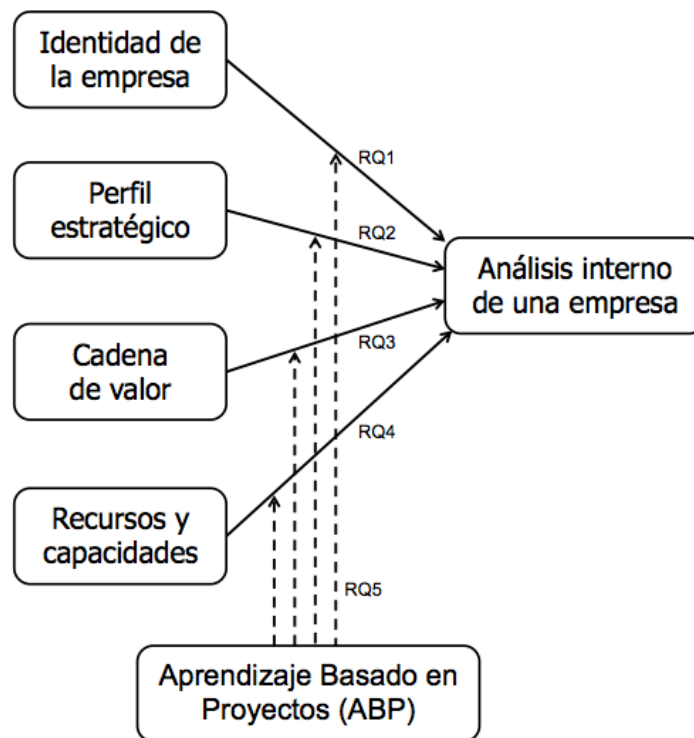


Figura 1. Modelo teórico propuesto para la presente investigación

### 3. Metodología

Para llevar a cabo el contraste de las preguntas de investigación y cumplir los objetivos propuestos, se llevó a cabo un estudio cualitativo en Valencia (España). Se ha elegido dicha ciudad porque se considera es percibida por el mercado estudiantil como una gran sede educativa, gracias al asentamiento de nueve centros educativos superiores (tanto universitarios como centros adscritos) en los últimos años, que han proyectado la imagen y la notoriedad de la ciudad a nivel nacional (Casanoves, Küster y Vila, 2019). Y, más



concretamente, se escogió la Universidad Internacional de Valencia, al ser la institución en la que el investigador colaboraba como profesor universitario en el momento de realización del estudio.

Para cuantificar la población objetivo se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando datos oficiales del área de empresa de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y, más concretamente, del Master Universitario en Dirección de Marketing y Gestión Comercial entre los cursos 2020/21 y 2021/22. Así, se pudo comprobar que hubieron un total de 183 estudiantes, todos ellos matriculados como alumnos de la asignatura "Marketing estratégico: análisis y formulación" en el momento de realización de la investigación, y divididos en tres ediciones en las que el propio investigador colaboró como profesor impartidor/corrector (ediciones "octubre 2020", "abril 2021" y "octubre 2021").

Como actividad a realizar como parte de la asignatura, se pidió a los alumnos que escogieran una empresa existente en el mercado en el momento presente y realizaran con detalle parte de un análisis interno, teniendo en cuenta los ítems y sub-ítems que se adjuntan en la Tabla 1.

| Variable                | Ítems & Sub-Ítems de la literatura |                  | Ítems & Sub-Ítems propuestos                          |  |
|-------------------------|------------------------------------|------------------|---|--|
| Identidad de la empresa | Edad de la empresa                 | Emergente        | 1. Historia de la empresa<br>2. Filosofía empresarial | 1.1. Detalles de su fundación<br>1.2. Recorrido hasta la actualidad<br>2.1. Misión<br>2.2. Visión<br>2.3. Valores                              |
|                         |                                    | Adolescente      |   |  |
|                         |                                    | Desarrollada     |   |  |
|                         |                                    | Madura           |   |  |
|                         |                                    | Anémica          |   |  |
|                         | Tamaño de la empresa               | Pequeña          |   |  |
|                         |                                    | Mediana          |   |  |
|                         |                                    | Grande           |   |  |
|                         | Campo de actividad                 | Productos        |   |  |
|                         |                                    | Mercados         |   |  |
|                         | Tipo de propiedad                  | Pública          |   |  |
|                         |                                    | Privada          |   |  |
|                         | Ámbito geográfico                  | Local            |   |  |
|                         |                                    | Regional         |   |  |
| Nacional                |                                    |                  |   |  |
| Multinacional           |                                    |                  |   |  |
| Estructura jurídica     | Unisocietaria                      |                  |   |  |
|                         | Multisocietaria                    |                  |   |  |
| Perfil estratégico      | Lista de variables                 | Área Comercial   | 3. Estructura organizativa                            | 3.1. Líderes de la organización<br>3.2. Estilo de liderazgo<br>3.3. Infraestructura<br>3.4. Capital humano<br>3.5. Oportunidades profesionales |
|                         |                                    | Área Producción  |   |  |
|                         |                                    | Área Financiera  |   |  |
|                         |                                    | Área Tecnológica |   |  |
|                         |                                    | RRHH             |   |  |
|                         |                                    | Dirección        |   |  |
|                         | Valoración de variables            | Escala 1 a 5     |   |  |

|                        |                       |                       |  |                                      |                                    |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|--|--------------------------------------|------------------------------------|
| Cadena de valor        | Actividades primarias | Logística interna     | 4. Programas Mix<br>5. Cifra de ventas | 4.1. Producto                        |                                    |
|                        |                       | Producción            |  | 4.2. Precio                          |                                    |
|                        |                       | Logística externa     |  | 4.3. Promoción                       |                                    |
|                        |                       | Comercial / Marketing |  | 4.4. Distribución                    |                                    |
|                        |                       | Servicio postventa    |  |                                      |                                    |
|                        | Actividades de apoyo  | Infraestructura       |  |                                      | 5.1. Ventas de años pasados        |
|                        |                       | Administración RRHH   |  |                                      | 5.2. Proyección de ventas a futuro |
|                        |                       | Desarrollo Tecnología |  |                                      |                                    |
|                        |                       | Administración        |  |                                      |                                    |
| Recursos y capacidades | Recursos              | Tangibles             | 6. Recursos financieros                | 6.1. Que se disponen                 |                                    |
|                        |                       | Intangibles           |  | 6.2. Posibles inyecciones de capital |                                    |
|                        | Capacidades           | Funcionales           |  |                                      |                                    |
|                        |                       | Culturales            |  |                                      |                                    |

Tabla 1. Ítems y sub-ítems propuestos para la presente investigación  
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, se escogieron los ítems (1) historia de la empresa, (2) filosofía empresarial, (3) estructura organizativa, (4) recursos financieros, (5) programas mix y (6) cifra de ventas, escogidos en este formato al considerarse que tienen un enfoque similar a los ítems encontrados en la literatura (Porter, 1987; Barney, 1991; Hussey, 2002; Guerras y Navas, 2007). Así pues, se diseñó la descripción de la actividad, con su correspondiente explicación en clase y con el objetivo final de su resolución y entrega evaluable de la asignatura para la totalidad de alumnos. Dicha actividad tenía la opción de realización de forma individual o en equipo de máximo tres integrantes por grupo.

Se pretendió, con ello, que el trabajo abordara la metodología docente empleada y unas conclusiones personales en base a una propuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP), diseñado especialmente para que los estudiantes trabajaran las *competencias generales de la asignatura* (1) CG2: Aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar capacidades de resolución de problemas en el área de la dirección y gestión de marketing y comercial en entornos nuevos o poco conocidos relacionados con distintas organizaciones y sectores empresariales; (2) CG3: Diagnosticar problemas reales potencialmente complejos relacionando conocimientos de distintas materias e integrar, cuando sea pertinente, la responsabilidad social corporativa y la ética en sus

planteamientos; y (3) CG4: Dominar las técnicas suficientes que le permitan obtener y analizar información relacionada con las áreas de marketing y comercial, evaluar su relevancia y validez, sintetizarla y adaptarla al contexto, aplicándola a situaciones complejas y teniendo en cuenta como afecta a otras áreas de la organización.

Y, a su vez, trabajarán también las *competencias específicas* de la asignatura (1) CE4: Identificar y desarrollar cada elemento del marketing mix dentro de una estrategia de marketing sólida y determinar las diferentes formas en las que cada elemento se interrelaciona con el resto; (2) CE5: Adoptar una visión crítica, innovadora y creativa sobre la amplia variedad de aplicaciones de un marketing mix en diferentes industrias y naturaleza de productos; y (3) CE6: Integrar los conceptos, metodologías y herramientas de marketing en un plan de marketing adecuado a los nuevos entornos de negocio y de comercialización.

Como datos destacables del perfil de la muestra, se trata de un grupo de mixto de mujeres y hombres (muestra heterogénea) de diferentes nacionalidades, destacando España y Latinoamérica como las regiones con mayor representatividad de participantes. Además, el 80% de la muestra indicaron que tienen experiencia en el ámbito del marketing, habiendo realizado pinceladas mínimas en términos de investigación de mercados, bien a través de las empresas y organizaciones en las que han colaborado, bien a través de sus estudios previos o bien a nivel autónomo. Ello nos indicó el valor que tiene cada uno de estos estudiantes a la hora de valorar la actividad propuesta para mejorar su *expertise* profesional. Y, junto a ello, destacar la gran participación obtenida (el 92,34% del total de la muestra culminó con éxito la asignatura, siendo indispensable haber aprobado la parte teórica y la práctica, lo que confirma la realización de la actividad propuesta por parte de todos y cada uno de ellos).

Finalmente, se recurrió a (1) la opinión de conjunto de los alumnos mediante un *focus group* (Wilkinson, 1998) realizado en la última sesión de clase y (2) la valoración individual de cada alumno mediante un cuestionario de satisfacción (Stone, 1993), ambas consideradas herramientas de análisis de datos de percepciones de los estudiantes con respecto a la actividad de innovación docente propuesta. El procesamiento de los datos seguido en este estudio supone la aplicación de distintos métodos de análisis, distinguiendo entre: (1) coincidencia de percepciones a través de una nube de palabras (Meneses y Martínez, 2012), y (2) calificaciones numéricas (Barboza, 2003) de la asignatura y de la actividad ABP realizada.

## 4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos demuestran la aplicabilidad de los parámetros seleccionados en el correcto desarrollo de parte de un análisis interno de empresa, mediante la aplicación de la metodología ABP, considerando las variables determinantes: (1) la identidad de la empresa, (2) el perfil estratégico, (3) la cadena de valor y (4) sus recursos y capacidades. En los siguientes párrafos se describen con detalle todas y cada una de ellas.

En primer lugar, con respecto a la **identidad de la empresa**, cabe destacar que el 90% de los participantes escogieron una empresa con edad madura o anémica, así como de tamaño grande, básicamente para tener más información sobre los detalles de su

fundación y el recorrido presentado por la misma hasta la actualidad. Así, se tuvo en cuenta la fundación de la misma (que en ocasiones podía ser originaria de cien años atrás) realizando infografías creativas para expresar los hitos más relevantes de toda su trayectoria. A su vez, se hizo hincapié en el momento actual, detallando con énfasis las desviaciones económicas y de otros matices sufridas a raíz de la reciente pandemia mundial vivida. Junto a ello, el 82,5% mostraron la filosofía actual de la organización (a través de la misión, visión y valores), encontrando la información en la página web de la propia empresa o en *sites* afines, siendo muy pocos alumnos los que tuvieron que diseñarla desde cero, al no tener información disponible para mostrar en el estudio.

En segundo lugar, con respecto al **perfil estratégico de la empresa**, el 71,3% de los estudiantes detallaron con holgura las características profesionales de los líderes de la organización (en cuanto a fundadores de la misma y principales directivos hasta el momento), así como hicieron énfasis en su estilo de liderazgo (autocrático, flexible, etc.). El resto de estudiantes que no pudo encontrar la información, realizó una valoración personal sobre dicho liderazgo, en base a la información encontrada en distintos medios digitales e impresos. Junto a ello, el 88,6% detalló perfectamente la infraestructura de la empresa, partiendo de la base de la localización de la oficina central y aterrizando su argumento en el país seleccionado en cuestión (a tratarse en muchos casos de empresas multinacionales). Además, el 66,7% realizó una adecuada exposición sobre el capital humano actual de la empresa, dividiendo la información en departamentos y áreas de especialización. Y, el 73,8% nutrió el apartado de oportunidades profesionales, mostrando ofertas de empleo actual de la compañía en cuanto a las áreas de Marketing y Ventas, petición expresa del profesor para realizar esta selección.

En tercer lugar, con respecto a la **cadena de valor de la empresa**, el 91% de los estudiantes participantes detallaron en su totalidad las cuatro variables del marketing mix de la empresa (producto, precio, promoción y distribución). El 9% restante que realizó la actividad detallaron dos o tres de las cuatro variables, aunque dejaron en vacío alguna de ellas por no considerarla importante o no haber encontrado la suficiente información. Junto a ello, el 57,2% expusieron la cifra de ventas de la empresa, en cuanto a tres-cinco años anteriores y la actualidad, así como el 53,9% añadió una proyección de ventas a futuro. Destacar, con ello, la visualización en gráficos y cifras de la evolución y proyección de ventas realizadas.

En cuarto y último lugar, con respecto a los **recursos y capacidades de la empresa**, destacar también que, junto al ítem descrito anteriormente (cifra de ventas), fue el más complicado para los estudiantes de cara a encontrar información relevante. De ahí su bajo porcentaje de respuesta completa. Así, el 47,4% expusieron detalles sobre los recursos financieros que disponían su empresa estudiada (fondos propios, capital económico, reservas, resultados de ejercicios anteriores, subvenciones y donaciones, etc.), además de detallar posibles inyecciones de capital para seguir creciendo en el mercado y con ofertas óptimas.

## 5. Conclusiones

Como **conclusiones teóricas** principales relacionadas con el presente estudio, destacar la innovación docente como el proceso eficiente y eficaz, además de sostenible en el tiempo y transferible a asignaturas relacionadas con el ámbito de la Economía y del Marketing, que permite realizar cambios que produzcan mejoras en los resultados de

aprendizaje respondiendo a unas necesidades (Lameiras, 2021). Con ello, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) supone un verdadero reto para los docentes, ya que necesitan apoyo para su eficaz planificación y difusión (Brush y Saye, 2008), así como para el alumnado, pues les permite desarrollar sus capacidades pensantes, al analizar, inferir, sintetizar y argumentar todo ello en situaciones reales y retadoras (Espejo, 2021). Y, dicha metodología aplicada a asignaturas de investigación de mercados, puede ayudar a mejorar las competencias de los alumnos para su carrera profesional, al descubrir de primera mano los puntos fuertes y débiles de toda empresa, de modo que pueda ser evaluado su potencial y desarrollar, con ello, una estrategia adecuada (Penrose y Penrose, 2009).

Por su parte, y como **conclusiones y recomendaciones prácticas**, destacar en primer lugar que la implantación de la docencia mediante ABP resultó muy gratificante para el profesor en cuestión, al permitirle poner en práctica la teoría mostrada en la asignatura y cubrir, en paralelo, las *competencias generales* CG2, CG3 y CG4, así como las *competencias específicas* de la asignatura CE4, CE5 y CE6. En segundo lugar, y con respecto al grado de satisfacción del alumnado con la metodología ABP, el *focus group* realizado en la última sesión de clase mostró que prácticamente la totalidad de estudiantes estuvieron satisfechos con la actividad realizada y la metodología seleccionada, indicando muchos de ellos que les gustaría seguir aplicando dicho método de trabajo en otras asignaturas y actividades. Además, y una vez revisados los cuestionarios de satisfacción (y más concretamente la pregunta abierta de opinión personal), se pudo comprobar que la mayor parte de respuestas fueron de índole positiva, siendo sólo negativas aquellas cuestiones relativas a la longitud de la actividad con respecto al tiempo para la realización de la misma, ya que las asignaturas en el Master en cuestión van muy seguidas en el tiempo, sin apenas descanso entre unas materias y otras. Y, con respecto a la capacitación profesional esperada mediante el ABP, los alumnos expusieron que dicha actividad puede servirles como guía en su faceta de analistas de mercado de su carrera profesional, recomendando utilizarse en distintas asignaturas y áreas de actividades, siempre que el objetivo sea el de ayudar al alumnado a entender mejor la asignatura, así como guiarlo en el inicio o seguimiento de su *expertise* profesional.

Hablando de **limitaciones del estudio**, destacar que de los doce ítems propuestos en la literatura para explicar las variables "identidad de la empresa", "perfil estratégico", "cadena de valor" y "recursos y capacidades", finalmente se seleccionaron seis de ellos ("historia de la empresa", "filosofía empresarial", "estructura organizativa", "programas mix", "cifra de ventas" y "recursos financieros"), siendo algunos de estructura ligeramente distinta a la encontrada en la literatura. Y, otra cuestión a considerar es la referida al tamaño de la muestra, considerando que, aunque se seleccionaron la totalidad de alumnos matriculados en la asignatura "Marketing estratégico: análisis y formulación" de los cursos y ediciones en los que el profesor impartió la misma (183 estudiantes) en el Master Universitario en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, si se hubiera ampliado la misma a más asignaturas y títulos universitarios habrían aumentado la calidad de la presente investigación.

Finalmente, y como **futuras líneas de investigación**, destacar que el estudio se realizó en un momento determinado, siendo interesante realizar estudios longitudinales que permitan comparar la percepción de los estudiantes del entorno *online* a lo largo del tiempo, por ejemplo, a uno, tres y/o cinco años vista. Y, también resultaría interesante complementar la presente investigación con un grupo de estudiantes de formato

presencial, de cara a generar análisis comparativos entre el entorno *online* y *offline* y comprobar, con ello, si habría diferencias de percepciones en ambos ecosistemas.

## Referencias

Asencio, E. N., García, E. J., Redondo, S. R., & Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja, Spain: Unir Editorial.

Barboza, J. F. (2003). La satisfacción estudiantil como indicador de la calidad de la educación superior. *Investigación Educativa*, 7(12), 77-85.

Barney, J. B. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, Vol. 17, n.º 1, pág. 99-120).

Brush, T., & Saye, J. (2008). The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(1), 21-56.

Calvo, M., & González, Z. E. (2017). ABP en la docencia de sistemas de información empresarial. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Caraballo, M., & Palma, M. L. (2010). Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación a la asignatura "Microeconomía" del Grado en Marketing e Investigación de Mercados. *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente (2010)*, 59-72.

Casanoves, J. (2017). Fundamentos de Branding: claves para construir una marca poderosa. Profit Editorial.

Casanoves, J., Küster, I., & Vila, N. (2019). Brand management in higher education: an empirical study through the agents involved. *Aranzadi Editorial*.

Castro, C. R. M., Bourne, T. M. E., Véliz, R. A. M., & Ramírez, T. A. E. (2021). Importancia del marketing para el posicionamiento de los emprendimientos en Ecuador. *Revista Publicando*, 8(31), 142-152.

Celaya, J. (2009). El marketing viral: nuevas estrategias publicitarias. *Arroyo-Vázquez N, Celaya J, Menéndez JL, Leiva-Aguilera J, Gonzalez-Fernandez-Villavicencio N, Acuña MJ de. Promoción de servicios de información en las redes sociales. Cómo difundir nuestros servicios en la web social*.

Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18-27.

Elrod, T. (1991). Internal analysis of market structure: Recent developments and future prospects. *Marketing Letters*, 2(3), 253-266.

Espejo, A. Y. (2021). El aprendizaje basado en problemas para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica.

García, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación



Educativa, CITIE 2016, Arequipa, Perú.

Guerras, L. A.; Navas, J. E. (2007). *La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones* (4.ª ed., cap. 6 y 7). Madrid: Thomson-Civitas.

Herrera, J. E. P. (2013). *Investigación de mercados*. Ecoe ediciones.

Hussey, D. (2002). Company Analysis: Determining Strategic Capability. *Strategic Change* (n.º 11, pág. 43-52).

Kotler, P. (2002). *Marketing places*. Ed. Simon and Schuster.

Lameiras, A. A. (2021). Plan de innovación docente en marketing para mejorar la empleabilidad del alumnado universitario. *JONATÁN CRUZ ÁNGELES VÍCTOR LUÍS GUTIÉRREZ CASTILLO*.

López, B. (2021). La esencia del marketing.

Meneses, E. L., & Martínez, A. J. (2012). Experiencia de Innovación Universitaria con nubes de palabras. *Hekademos: Revista educativa digital*, (11), 59-66.

Penrose, E., & Penrose, E. T. (2009). *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford university press.

Porter, M. (1987). La cadena de valor y la ventaja competitiva. *Ventaja competitiva: creación y sostenimiento de un desempeño superior*, 51-78.

Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., & Hoogveld, B. (2011). The future of learning: Preparing for change. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*.

Sáez, E., Gázquez, J. C., Martínez, S., Giménez, M. L., Iniesta, M. A., Sánchez, R., & Aznar, J. A. (2010). La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como instrumento de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del Marketing. *Materiales Didácticos*, 66.

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4).

Steer, P., & Cable, J. (1978). Internal organization and profit: an empirical analysis of large UK companies. *The Journal of Industrial Economics*, 13-30.

Stone, D. H. (1993). Design a questionnaire. *British Medical Journal*, 307(6914), 1264-1266.

Vargas, A. (2017). Investigación de mercados.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International journal of social research methodology*, 1(3), 181-203.

# Capítulo 4

Análisis del macroentorno a través del *Aprendizaje Basado en Proyectos* enfocado a estudiantes de postgrado en Investigación de Mercados

Javier Casanoves Boix  
Universidad Internacional de Valencia  
[javier.casanoves@campusviu.es](mailto:javier.casanoves@campusviu.es)



## Resumen

El presente trabajo surge de una actividad evaluable que ha formado parte de la asignatura "Marketing estratégico: análisis y formulación" del Master Universitario en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, impartida en el primer semestre del curso 2021/22 y perteneciente a la Universidad Internacional de Valencia (España).

Para tal fin, se pidió a los alumnos que escogieran una empresa existente y realizaran con detalle parte de un análisis externo, y más específicamente del macroentorno, teniendo en cuenta los siguientes parámetros: (1) factor político, (2) factor económico, (3) factor socio-cultural, (4) factor tecnológico, (5) factor ecológico y (6) factor legal. Así pues, se diseñó la descripción de la actividad, con su correspondiente explicación en clase y con el objetivo final de su resolución y entrega evaluable de la asignatura para la totalidad de alumnos. Dicha actividad tenía la opción de realización de forma individual o en equipo de máximo tres integrantes por grupo.

El trabajo, por tanto, aborda la metodología docente empleada y unas conclusiones personales en base a una propuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP), diseñado especialmente para que los estudiantes trabajaran importantes competencias profesionales tales como la investigación, la experimentación y la reflexión. Se considera, con ello, que el presente estudio puede ayudar a profesores e investigadores a descifrar ciertas claves relativas a la investigación de mercados y funciones a realizar por un analista de mercados.

**Palabras clave:** marketing, universidad, investigación de mercados, análisis del macroentorno, aprendizaje basado en proyectos.

## Abstract

This work arises from an evaluable activity that has been part of the subject "Strategic Marketing: analysis and formulation" of the Master's Degree in Marketing and Sales Management, taught in the first semester of the 2021/22 academic year and belonging to the Valencian International University.

For this purpose, students were asked to choose an existing company and carry out part of an external analysis, and more specifically of the macroenvironment, considering the following parameters: (1) political factors, (2) economic factors, (3) social factors, (4) technological factors, (5) ecological factors and (6) legal factors. Thus, the description of the activity was designed, with its corresponding explanation in class and with the final objective of its resolution and evaluable delivery of the subject for all students. This activity had the option of doing it individually or in a team of a maximum of three members per group.

The work, therefore, addresses the teaching methodology used and some personal conclusions based on a project-based learning proposal, specially designed for students to work on important professional skills such as research, experimentation and reflection. It is therefore considered that this study can help lecturers and researchers to decipher certain keys related to market research and functions to be performed by a market analyst.

**Keywords:** marketing, higher education, market research, macroenvironment analysis, project-based learning.

## 1.Introducción

La educación superior ha experimentado un cambio importante en la sociedad actual, ya sea por el desplazamiento de los procesos de formación de los entornos convencionales hacia otros ámbitos, bien por una demanda generalizada de que los estudiantes reciban las competencias necesarias para el aprendizaje continuo, bien por la comercialización del conocimiento, etc. Y, entre todo ello, el ámbito de aprendizaje ha variado de forma vertiginosa (Salinas, 2014). Y dichos cambios pueden ser calificados como un nuevo paradigma de aprendizaje (Redecker, Leis, Leendertse, Punie, Gijsbers, Kirschner y Hoogveld, 2011) en el que la **innovación docente** pasa a ser el epicentro del *know-how* educativo y, como cualquier otro proceso de innovación, tiene unas características y se basa en unos planteamientos conocidos, además de ser útil. Es decir, mejora un producto o un servicio (Fidalgo, 2016). Así, la innovación docente presenta un reto mucho más allá de los cambios de práctica, requiriendo un ejercicio de transformación personal que solo se puede hacer a través de procesos de reflexión docente compartidos e individuales (González y Barba, 2014). Y, dicha innovación docente puede ser aplicada al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas y, más concretamente, a asignaturas relacionadas con el ámbito de la Economía y del Marketing (Lameiras, 2021).

Enfocándonos en dicha innovación docente, Asencio, García, Redondo y Thoilliez (2017) exponen que existen ciertas metodologías que pueden ser aplicadas para maximizar las competencias de todo alumno. De entre todas ellas, vamos a centrar el discurso principal de este trabajo en el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, el cual consiste en abordar un problema o pregunta compleja a la que deben responder los equipos de trabajo a través de la investigación, diseño y aplicación real de una propuesta (Vergara, 2015). Así, la metodología ABP permite al profesorado centrarse especialmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y de trabajo en equipo (Pugh y Lozano, 2019), mientras que, para los estudiantes, les puede ayudar a tener una mejor comprensión de los temas científicos (Hsu, Van Dyke, Chen y Smith, 2015) y, en paralelo, desarrollar habilidades relevantes para el siglo XXI (Morales, Bang y Andre, 2013).

En línea con lo abordado, **el Marketing de la actualidad** se encuentra presente en todas las acciones sociales y económicas, haciéndose más evidente cuando incontables actuaciones cotidianas están relacionadas directa o indirectamente con el mismo (Blázquez, 2013). A nivel empresarial, la filosofía de Marketing puede concebirse como una forma de entender las relaciones de intercambio, lo cual es compartido por todos los miembros de la organización y donde el cliente es el centro de todas las acciones (Esteban y Mondéjar, 2022). Y, junto a ello, es importante también que universidades apuesten por el Marketing y, más específicamente, por generar marca de alto valor para los integrantes de la propia institución, los estudiantes y la sociedad en general (Casanoves, Küster y Vila, 2019). Porque, sin duda, una marca que trabaje bien el Branding logrará adentrarse y conquistar muchos corazones de consumidores y clientes (Hoyos, 2016).

Más específicamente, y hablando en términos de **investigación de mercados**, toda la vida los gerentes han revisado información antes de tomar decisiones sobre si apostar o

no en un nuevo negocio (Herrera, 2013). Así, las empresas son conscientes de la importancia que tiene analizar los continuos cambios en el comportamiento de los mercados, los consumidores y la competencia mediante la obtención de información interna y externa (Esteban y Molina, 2014). Así, se puede entender la investigación de mercados como la aplicación del método científico en la búsqueda de la verdad acerca de los fenómenos de Marketing, lo cual incluye la definición de oportunidades y problemas de Marketing, la generación y evaluación de ideas, el monitoreo del desempeño y la comprensión del proceso de Marketing (Zikmund, Babin, Staines y Quiñones, 1998).

Así, y dentro de todo trabajo relacionado con investigación de mercados, se debe de tener en cuenta el **análisis situacional de carácter externo, y más concretamente del macroentorno**, el cual puede ser definido como todas aquellas fuerzas sociales que influyen directamente en las empresas u organizaciones, pero que son poco controlables por las mismas (De Mendivil, 2013). Este análisis, por tanto, es vital para saber en que condiciones se desarrollan los negocios en una empresa o sector, comparado con otras empresas o sectores de ámbito nacional o internacional (León y Miranda, 2003). Porque, sin duda, es parte integral de la planificación estratégica sistemática de toda organización, debiendo tenerse en cuenta siempre que se pretenda comenzar a gestionar o comercializar productos y/o servicios que se adecuen al país y al consumidor escogidos (Ginter y Duncan, 1990).

En el escenario descrito, la realización de la presente investigación supone un avance científico en la disciplina de marketing puesto que, hasta la fecha, aunque se han realizado investigaciones específicas sobre ABP en el aula, se considera no existen muchas investigaciones que analicen la percepción de dicha metodología enfocada a la investigación de mercados a través de opiniones de los estudiantes de Universidad privada *online* en España. Así, los **objetivos del presente trabajo** pasan por (1) analizar la importancia del análisis del macroentorno en asignaturas de postgrado basadas en investigación de mercados, y (2) analizar si el hecho de enfocar la metodología ABP como actividad de análisis del macroentorno sería adecuado para los estudiantes universitarios. Y, todo ello, buscando ayudar al profesorado y los gerentes universitarios, puesto que pueden descifrar las claves en cuanto a las opiniones de los alumnos con respecto a la metodología tratada y generar, con ello, planes de acción para implementar de forma constante su uso en el aula y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 La importancia del análisis del macroentorno en una organización

Recordemos que el análisis del macroentorno en una organización puede ser definido como todas aquellas fuerzas sociales que influyen directamente en las empresas u organizaciones, pero que son poco controlables por las mismas (De Mendivil, 2013). Teniendo en cuenta dicha definición, numerosas han sido las aportaciones en la literatura a la hora de delimitar los elementos que conforman dicho análisis del macroentorno en toda organización. Tras realizar una extensa revisión, a continuación, se detallan los elementos que se han considerado clave para estructurar un análisis del macroentorno de valor. Estos son:

## **Factores políticos**

Según Rodríguez y Sinohé (2020), los factores políticos determinan la medida en que un gobierno puede influir en la economía o en un determinado sector empresarial, por ejemplo, podrá imponer un nuevo arancel o impuesto que afecte a las empresas, así como promover productos o servicios, como son servicios de salud, educación o infraestructura. Por su parte, Yáñez y Pazmiño (2015) exponen que la política es el espacio de la lucha de poder, siendo este último la capacidad o facultad que tiene uno o más individuos para tomar decisiones que tendrán un efecto sobre un grupo de personas y afectarán su conducta. Detrás de la política y del uso del poder está la posibilidad de que las personas actúen conforme a las decisiones de quienes poseen el poder. Y, Barja (2021) identifica estos factores como los referidos a la propuesta de políticas públicas que establece cada gobierno en forma autónoma y que son planteados a través de planes o lineamientos estratégicos.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la primera pregunta de investigación, RQ1: ¿Son los factores políticos una variable importante a considerar en el análisis del macroentorno en una organización?

## **Factores económicos**

Kotler, Armstrong, Ang, Leong, Tan y Yau (2008) definen el entorno económico como factores o fuerzas que afectan en el poder de compra, y los patrones de gasto de los consumidores. Es decir, la situación y las tendencias de los factores o fuerzas generales de la economía son fundamentales para el éxito de la empresa. Por su parte, Yáñez y Pazmiño (2015) añaden que los sueldos o salarios, los precios que se pagan a los proveedores y los precios que cobran los competidores, así como las políticas gubernamentales afectan, influyen en los costos de producir bienes o de otorgar servicios, como las condiciones del mercado en las que se comercializa. Cada una de estas es una fuerza o factor económico. Y, Pinazo (2017) incluye que una economía estable, en la que se den las condiciones para fomentar el consumo (tanto B2B como B2C), con políticas fiscales, dotaciones de recursos y capacidades productivas favorables, será una buena opción a considerar por cualquier empresa que quiera asentarse en el país escogido para su crecimiento.

Teniendo en cuenta lo comentado, es posible plantear la segunda pregunta de investigación, RQ2: ¿Son los factores económicos una variable importante a considerar en el análisis del macroentorno en una organización?

## **Factores socio-culturales**

Según Zhicay, Segarra y Lazo (2018), la cultura está conformada por valores, prácticas, relaciones de poder y proceso sociales, políticos y económicos, que se entrelazan en la vida cotidiana de las personas y de las comunidades creando patrones culturales que no son de manera alguna un conjunto estático y cerrado de creencias y prácticas. Junto a ello, Pinazo (2017) añade que, pese a la creciente globalización, el desarrollo de la sociedad de consumo y su efecto homogeneizador de las costumbres y gustos, toda empresa que quiera operar con éxito en un mercado extranjero deberá adaptarse a sus variables socioculturales. Y, Díaz y García (1995) añade que los factores socioculturales influyen en los procesos educativos relacionados con la adquisición de valores, considerando con esta última afirmación que el hecho de tener en cuenta este factor

para cualquier estudio educativo puede mejorar también los valores de los propios estudiantes.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la tercera pregunta de investigación, RQ3: ¿Son los factores socio-culturales una variable importante a considerar en el análisis del macroentorno en una organización?

### **Factores demográficos**

Según Kotler y Keller (2016), la primera fuerza del macroentorno que deben controlar los especialistas de Marketing es la población, porque es ésta la que constituye los mercados. Así pues, los directivos de Marketing deben tener mucho interés en saber el tamaño y el crecimiento de la población en el territorio, la distribución por edades, la combinación de etnias y culturas, los niveles educativos, los patrones familiares y los movimientos de población. En sintonía con ello, Santesmases (2014) añade que también es importante considerar aspectos tales como las tasas de natalidad y mortalidad, además de los previamente nombrados. Y, Yáñez y Pazmiño (2015) incluyen en el estudio de la población humana el sexo, ocupación y otros datos estadísticos.

Teniendo en cuenta lo comentado, es posible plantear la cuarta pregunta de investigación, RQ4: ¿Son los factores demográficos una variable importante a considerar en el análisis del macroentorno en una organización?

### **Factores tecnológicos**

Según Pinazo (2017), la rapidez con la que las nuevas tecnologías se están democratizando entre los clientes finales (TIC's), y las ventajas competitivas que suponen para las empresas, se constituyen como una gran fuente de oportunidades empresariales. Con ello, y según Penagos (2005), es pertinente entonces deducir que la ciencia, la tecnología y la innovación se convierten en elementos claves para desarrollar procesos productivos exitosos, tanto en el sector real como en el de servicios, que mejoran los coeficientes de eficiencia y eficacia, base fundamental para mantener niveles de competitividad aceptables y que es conveniente gestionar con el rigor que exigen los demás factores de la producción (recurso humano o financiero). Por tanto, y según Nuchera (1999), es muy conveniente la utilización de las nuevas tecnologías que tengan un mayor grado de sinergia con los recursos tecnológicos de la empresa, pues ello afianzará la competitividad industrial y, con ello, se visualizará la tecnología como un factor estratégico en toda organización.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la quinta pregunta de investigación, RQ5: ¿Son los factores tecnológicos una variable importante a considerar en el análisis del macroentorno en una organización?

### **Factores ecológicos**

Según Kotler y Keller (2016), el deterioro del medio ambiente es uno de los principales problemas actuales. Los especialistas en Marketing, por tanto, necesitan estar al corriente de las amenazas y oportunidades que se asocian a las tendencias del medio ambiente, tales como la escasez de materias primas, el incremento del precio de la energía, el mayor nivel de contaminación y el cambio del papel de los gobiernos. Junto

a ello, Santesmases (2014), considera que es importante considerar aspectos tales como la asignación de recursos y la degradación del medio ambiente. Y, Pinazo (2017) añade que estos factores son de carácter transversal, es decir, que afectan al resto de factores del macroentorno, y aunque podrían diluirse entre esos factores, es importante darle un espacio único para mejorar su visibilización.

Teniendo en cuenta lo comentado, es posible plantear la sexta pregunta de investigación, RQ6: ¿Son los factores ecológicos una variable importante a considerar en el análisis del macroentorno en una organización?

### **Factores legales**

Según Santesmases (2014), es importante considerar aspectos tales como la legislación (en términos de regulación y desregulación), la jurisprudencia y los trabajos internacionales. Por su parte, Kotler y Keller (2016) argumentan que toda decisión de Marketing se ve muy afectada por el entorno compuesto por leyes, agencias públicas y grupos de presión que influyen y limitan a las organizaciones y a los particulares. Y, Bloom y Gundlach (2001) añade que la desregulación proporciona nuevas oportunidades de mercado, a la vez que plantea nuevos retos a las empresas. Además, puede hacer más difícil la predicción de estrategias de los competidores, el comportamiento del consumidor la evolución de los cambios legales y sociales.

A la vista de lo expuesto en líneas previas, es posible plantear la séptima pregunta de investigación, RQ7: ¿Son los factores legales una variable importante a considerar en el análisis del macroentorno en una organización?

### **2.2 El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) aplicado a la docencia sobre el análisis del macroentorno**

Recordemos que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) consiste en abordar un problema o pregunta compleja a la que deben responder los equipos de trabajo a través de la investigación, diseño y aplicación real de una propuesta (Vergara, 2015). A partir de ahí, Molina y Pérez (2017) evalúan los efectos del ABP sobre la motivación y los resultados académicos de alumnos universitarios del Grado de Turismo de la Universidad de Málaga, confirmando en las opiniones de los pupilos que el ABP puede ser visualizado como estrategia metodológica que influye favorablemente en la motivación del alumno, el actúa como motivación intrínseca y extrínseca fundamentada en procesos basados en las necesidades e intereses de los alumnos, además de ser una metodología de trabajo sencilla y utilizable y cuyos resultados académicos también se han visto favorecidos.

Por su parte, González (2021), desde la Universidad Isabel I de Burgos, profundiza en la metodología ABP pero aplicada a estudios de Formación Profesional basados en Nuevas Tecnologías a la Investigación de Mercados. Así, expone que se debe prestar especial atención al trabajo colaborativo y al proceso de evaluación, aportando ambos las claves de un sistema de enseñanza centrado en el alumno. Y, con ello, considera que dicha metodología, si bien requiere cambios, va a contribuir a mejorar los índices de motivación del alumnado, así como el ambiente de trabajo.

Y, Revilla (2018) evalúa el aprendizaje en base a ABP de la asignatura "Marketing" del Grado en Óptica y Optometría de la Universidad de Sevilla, consistente en la selección de una cartera de productos y servicios de un establecimiento de óptica y optometría de

nueva creación, de tal forma que pudieran aplicar a la práctica todos los conceptos teóricos vistos a lo largo de la titulación, y concluyendo que los resultados muestran una elevada implicación, una mejora de la e interacción por pares, y una adecuada asimilación de los contenidos previstos.

Fruto de lo argumentado en líneas previas, es posible plantear la octava y última pregunta de investigación, RQ8: ¿Es el Aprendizaje Basado en Proyectos una metodología adecuada para impartir docencia sobre el análisis del macroentorno?

A la vista de lo expuesto, la Figura 1 muestra nuestra propuesta de modelo teórico diseñado para defender la presente investigación.

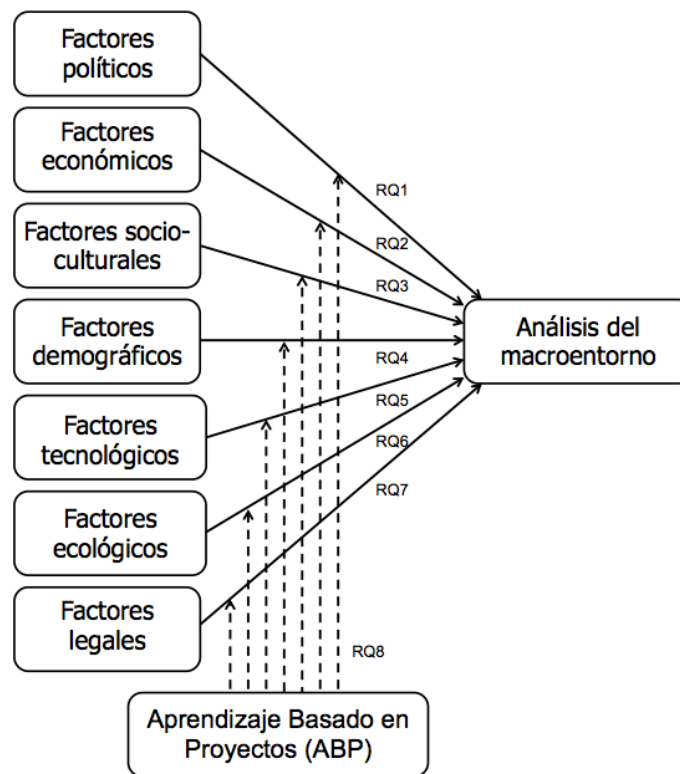


Figura 1. Modelo teórico propuesto para la presente investigación

### 3. Metodología

Para llevar a cabo el contraste de las preguntas de investigación y cumplir los objetivos propuestos, se llevó a cabo un estudio cualitativo en Valencia (España). Se decidió apostar por esta ciudad porque se considera clave a nivel educativo, al albergar gran cantidad de estudiantes universitarios año tras año en cualquiera de sus nueve instituciones educativas (tanto públicas como privadas), lo cual, según Casanoves, Küster y Vila (2019), han mejorado la imagen de marca de la ciudad en todo el territorio nacional e internacional. Y, más concretamente, se escogió la Universidad Internacional de Valencia, institución en la que el investigador colaboró como profesor universitario en el momento de realización del estudio.

Con el fin de cuantificar la población objetivo, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando datos oficiales del área de empresa de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y, más concretamente, del Master Universitario en Dirección de Marketing y Gestión Comercial entre los cursos 2020/21 y 2021/22. Así, se comprobó que hubo un total de 183 estudiantes, todos ellos matriculados como alumnos de la asignatura "Marketing estratégico: análisis y formulación" en el momento de realización de la presente investigación, y divididos en tres ediciones en las que el propio investigador colaboró como profesor impartidor/corrector (ediciones "octubre 2020", "abril 2021" y "octubre 2021").

Como actividad a realizar como parte de la asignatura, se pidió a los alumnos que escogieran una empresa existente en el mercado en el momento presente y realizaran con detalle parte de un análisis externo, y más específicamente del macroentorno, teniendo en cuenta los ítems y sub-ítems que se adjuntan en la Tabla 1.

| Variable            | Ítems extraídos de la literatura   |                                | Ítems propuestos para la actividad de clase                    |
|---------------------|--|--------------------------------|--|
|                     | Autores  | Ítems propuestos               |  |
| Factores Políticos  | Barja (2021);<br>Rodríguez &<br>Sinohé (2020);<br>Yáñez & Pazmiño<br>(2015)                              | Líderes políticos              | Escoger 3 de la totalidad de ítems propuestos en la literatura |
|                     |  | Situación política del país    |  |
|                     |  | Nivel de corrupción            |  |
|                     |  | Reglas aduaneras               |  |
|                     |  | Política fiscal                |  |
|                     |  | Relaciones gobierno-industrias |  |
|                     |  | Relaciones internacionales     |  |
| Factores Económicos | Kotler,<br>Armstrong, Ang,<br>Leong, Tan &<br>Yau (2008);<br>Pinazo (2017);<br>Yáñez & Pazmiño<br>(2015) | Política económica             | Escoger 3 de la totalidad de ítems propuestos en la literatura |
|                     |  | Evolución de la economía       |  |
|                     |  | Tasa de desempleo              |  |
|                     |  | Tasa de crecimiento del PIB    |  |
|                     |  | Tasa de inflación              |  |
|                     |  | Tipo de interés                |  |
|                     |  | Tipo de cambio                 |  |
|                     |  | Renta per cápita               |  |
|                     |  | Subvenciones económicas        |  |
|                     |  | Déficit público                |  |
|                     |  | Aranceles                      |  |

|                           |  |  |  |
|---------------------------|--|--|--|
| Factores Socio-Culturales | Díaz & García (1995); Pinazo (2017); Zhicay, Segarra & Lazo (2018) | Culturas y subculturas   | Escoger 3 de la totalidad de ítems propuestos en la literatura |
|                           |  | Razas  |  |
|                           |  | Normas sociales  |  |
|                           |  | Calidad de vida / Estilo de vida   |  |
|                           |  | Actitudes / Valores culturales   |  |
|                           |  | Religión   |  |
|                           |  | Tipos de profesiones   |  |
|                           |  | Nivel educativo  |  |
|                           |  | Seguridad ciudadana  |  |
|                           |  | Pautas de consumo  |  |
| Factores Demográficos     | Kotler & Keller (2016); Santesmases (2014); Yáñez & Pazmiño (2015) | Tasa de inmigración/emigración   | Escoger 3 de la totalidad de ítems propuestos en la literatura |
|                           |  | Tasa de natalidad/mortalidad (envejecimiento poblacional)                            |  |
|                           |  | Edad   |  |
|                           |  | Género   |  |
|                           |  | Orientación sexual   |  |
|                           |  | Ciclo de vida familiar   |  |
|                           |  | Estatus socio-económico familiar   |  |
|                           |  | Nacionalidad   |  |
|                           |  | Generación   |  |
|                           |  | Distribución de la población   |  |
| Factores Tecnológicos     | Nuchera (1999); Penagos (2005); Pinazo (2017)                      | Evolución de las técnicas de producción/Nuevas tecnologías/ Materiales y componentes | Escoger 3 de la totalidad de ítems propuestos en la literatura |
|                           |  | Grado de implantación de tecnologías de la información                               |  |
|                           |  | Grado de obsolescencia tecnológica   |  |
|                           |  | Porcentaje del PIB dedicado a I+D+i.   |  |
|                           |  | Número de investigadores   |  |
|                           |  | Número de patentes/año   |  |

|                     |   |   |  |
|---------------------|---|---|--|
|                     |   | Impacto de Internet y de las tecnologías emergentes |  |
| Factores Ecológicos | Kotler & Keller (2016); Pinazo (2017); Santesmases (2014)           | Regulaciones ambientales                            | Escoger 3 de la totalidad de ítems propuestos en la literatura |
|                     |   | Sellos y otros sistemas de certificación            |  |
|                     |   | Existencia de segmentos de mercado concienciados    |  |
|                     |   | Innovaciones ecológicas                             |  |
|                     |   | Contaminantes ambientales                           |  |
| Factores Legales    | Bloom & Gundlach (2001); Kotler & Keller (2016); Santesmases (2014) | Tratados de libre-comercio                          | Escoger 3 de la totalidad de ítems propuestos en la literatura |
|                     |   | Legislación y regulaciones sociales                 |  |
|                     |   | Legislación y regulaciones laborales                |  |
|                     |   | Legislación y regulaciones del comercio             |  |

Tabla 1. Ítems propuestos para la presente investigación  
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, se escogieron los mismos siete ítems propuestos en la literatura, siendo: (1) factores políticos, (2) factores económicos, (3) factores socio-culturales, (4) factores demográficos, (5) factores tecnológicos, (6) factores ecológicos y (7) factores legales. Así pues, se diseñó la descripción de la actividad, con su correspondiente explicación en clase y con el objetivo final de su resolución y entrega evaluable de la asignatura para la totalidad de alumnos. Dicha actividad tenía la opción de realización de forma individual o en equipo de máximo tres integrantes por grupo.

Se pretendió, con ello, que el trabajo abordara la metodología docente empleada y unas conclusiones personales en base a una propuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP), diseñado especialmente para que los estudiantes trabajaran las *competencias generales de la asignatura* (1) CG2: Aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar capacidades de resolución de problemas en el área de la dirección y gestión de marketing y comercial en entornos nuevos o poco conocidos relacionados con distintas organizaciones y sectores empresariales; (2) CG3: Diagnosticar problemas reales potencialmente complejos relacionando conocimientos de distintas materias e integrar, cuando sea pertinente, la responsabilidad social corporativa y la ética en sus planteamientos; y (3) CG4: Dominar las técnicas suficientes que le permitan obtener y analizar información relacionada con las áreas de marketing y comercial, evaluar su relevancia y validez, sintetizarla y adaptarla al contexto, aplicándola a situaciones complejas y teniendo en cuenta como afecta a otras áreas de la organización.

Y, a su vez, trabajaran también las *competencias específicas* de la asignatura (1) CE2: Comprender la conducta del consumidor de la era digital a partir de los sistemas de *marketing intelligence* y del análisis de entorno; (2) CE3: Utilizar las estrategias del marketing estratégico para anticiparse al consumidor y encontrar el mejor camino para llegar hasta él; y (3) CE6: Integrar los conceptos, metodologías y herramientas de marketing en un plan de marketing adecuado a los nuevos entornos de negocio y de comercialización.

Como datos destacables del perfil de la muestra, se trata de un grupo de mixto de mujeres y hombres (muestra heterogénea) de diferentes nacionalidades, destacando España y Latinoamérica como las regiones con mayor representatividad de participantes. Además, el 80% de la muestra indicaron que tienen experiencia en el ámbito del marketing, habiendo realizado pincladas mínimas en términos de investigación de mercados, bien a través de las empresas y organizaciones en las que han colaborado, bien a través de sus estudios previos o bien a nivel autónomo. Ello nos indicó el valor que tiene cada uno de estos estudiantes a la hora de valorar la actividad propuesta para mejorar su *expertise* profesional. Y, junto a ello, destacar la gran participación obtenida (el 92,34% del total de la muestra culminó con éxito la asignatura, siendo indispensable haber aprobado la parte teórica y la práctica, lo que confirma la realización de la actividad propuesta por parte de todos y cada uno de ellos).

Finalmente, se recurrió a (1) la opinión de conjunto de los alumnos mediante un *focus group* (Wilkinson, 1998) realizado en la última sesión de clase y (2) la valoración individual de cada alumno mediante un cuestionario de satisfacción (Stone, 1993), ambas consideradas herramientas de análisis de datos de percepciones de los estudiantes que se puede aplicar a la actividad de innovación docente propuesta. El procesamiento de los datos seguido en este estudio supone la aplicación de distintos métodos de análisis, distinguiendo entre: (1) coincidencia de percepciones a través de una nube de palabras (Meneses y Martínez, 2012), y (2) calificaciones numéricas (Barboza, 2003) de la asignatura y de la actividad ABP realizada.

## 4.Resultados y discusión

Los resultados obtenidos demuestran la aplicabilidad de los parámetros seleccionados en el correcto desarrollo de parte de un análisis del macroentorno como parte de un trabajo de investigación, mediante la aplicación de la metodología ABP, considerando las variables determinantes: (1) factores políticos, (2) factores económicos, (3) factores socio-culturales, (4) factores demográficos, (5) factores tecnológicos, (6) factores ecológicos y (7) factores legales. En los siguientes párrafos se describen con detalle todas y cada una de ellas.

En primer lugar, con respecto a los **factores políticos**, destacar que los siete posibles ítems fueron seleccionados de formas distintas por el conjunto de alumnado (pidiéndose en la actividad que se escogieran un máximo de tres de ellos). Así, el 68,2% detallaron información sobre los líderes políticos del país en el que realizaron el estudio, el 88,7% hablaron sobre la situación política del propio país (también enfocándose en aquella región en la que la oferta de la posible empresa tuviera mayor fuerza), el 44,6% comentaron detalles sobre el nivel de corrupción del país en cuestión, el 28,5% expusieron argumentos sobre las reglas aduaneras del país, el 33,5% detallaron información sobre la política fiscal, el 68,9% hablaron sobre relaciones del gobierno con

las industrias, y el 55,3% añadieron información sobre las relaciones del país con otras regiones internacionales.

En segundo lugar, con respecto a los **factores económicos**, destacar que los once posibles ítems fueron seleccionados de formas distintas por el conjunto de alumnado (pidiéndose en la actividad que se escogieran un máximo de tres de ellos). Así, el 71% comentó detalles sobre la política económica del país escogido, el 67% habló además de la evolución de la economía (desde ciertos años atrás hasta el momento de realización del estudio), el 44,3% detalló información sobre la tasa de crecimiento del *Producto Interior Bruto* (PIB), el 33,8% argumentó sobre la tasa de inflación en el país estudiado, el 41,6% expuso detalles sobre el tipo de interés, el 28,3% añadió palabras sobre el tipo de cambio, el 53% atestiguó información sobre la renta per cápita disponible en promedio en el país, el 14,6% añadieron detalles sobre subvenciones y ayudas económicas a la industria a la que pertenece la supuesta empresa en la que se basaron para realizar el estudio, el 39,8% hablaron sobre el déficit público, y el 22,5% detalló información sobre posibles aranceles económicos en importación y exportación de productos.

En tercer lugar, con respecto a los **factores socio-culturales**, destacar que los diez posibles ítems fueron seleccionados de formas distintas por el conjunto de alumnado (pidiéndose en la actividad que se escogieran un máximo de tres de ellos). Así, el 91% habló sobre las culturas y subculturas existentes en el país de estudio, el 65,4% detalló información sobre las distintas nacionalidades y razas que conviven en el territorio, el 23,9% expuso detalles sobre las normas sociales incluidas en el país, el 44,7% detalló ejemplos sobre la calidad y estilo de vida de la sociedad en cuestión, el 59,5% explicó detalles sobre las actitudes y valores culturales, el 36,6% incluyó palabras sobre las pautas religiosas que se siguen, el 72,4% argumentó información sobre las profesiones más demandadas en el mercado actual, el 73,3% añadió detalles sobre el nivel educativo de los habitantes del país, el 22,2% expuso argumentos sobre el nivel de seguridad ciudadana y el 49,9% comentó detalles sobre las distintas pautas de consumo establecidas en la sociedad estudiada.

En cuarto lugar, con respecto a los **factores demográficos**, destacar que los diez posibles ítems fueron seleccionados de formas distintas por el conjunto de alumnado (pidiéndose en la actividad que se escogieran un máximo de tres de ellos). Así, el 38,5% habló sobre la tasa de inmigración y emigración del país, el 44,9% detalló ejemplos sobre la tasa de natalidad y mortalidad (nivel de envejecimiento de la sociedad), el 81% habló sobre la edad, el 67,9% sobre el sexo, el 13,2% sobre la orientación sexual demográfica, el 34,8% sobre ciclo de vida de las familias (ej. por tamaño familiar), el 51% sobre los ingresos familiares y el estatus socio-económico, el 88,4% sobre las distintas nacionalidades que habitan en el país objeto de estudio, el 11,3% sobre los grupos generacionales y el 35% sobre la distribución de la población por zonas y territorios.

En quinto lugar, con respecto a los **factores tecnológicos**, destacar que los siete posibles ítems fueron seleccionados de formas distintas por el conjunto de alumnado (pidiéndose en la actividad que se escogieran un máximo de tres de ellos). Así, el 25% comentó detalles sobre la evolución de las técnicas de producción así como nuevas tecnologías y materiales, el 33,9% detalló información sobre el grado de implantación de las tecnologías de la información, el 41,5% detalló palabras sobre el grado de obsolescencia programada, el 12,4% mostró ejemplos del porcentaje del PIB dedicado a I+D+i, el 21,6% habló sobre el número de investigadores dedicados a innovación tecnológica en el país, el 32,4% detalló el número de patentes al año y el 77,8% informó

sobre el impacto de Internet y de las nuevas tecnologías emergentes en el país.

En sexto lugar, con respecto a los **factores ecológicos**, destacar que los cinco posibles ítems fueron seleccionados de formas distintas por el conjunto de alumnado (pidiéndose en la actividad que se escogieran un máximo de tres de ellos). Así, el 77,6% habló sobre las regulaciones ambientales del país escogido para el estudio, el 44,3% detalló ejemplos de requisitos de sellos y otros sistemas de certificación, el 56,7% habló de la existencia de segmentos de mercado concienciados con la ecología, el 68,9% argumentó palabras sobre las innovaciones tecnológicas que se están produciendo en el país en el momento del estudio y el 81% detalló información sobre posibles contaminantes ambientales que afectan a la sociedad y al país objeto de estudio.

En séptimo y último lugar, con respecto a los **factores legales**, destacar que las cuatro actividades que se escogieran un máximo de tres de ellos). Así, el 21,3% habló sobre los tratados de libre-comercio, el 85,6% detalló ejemplos de legislación y regulaciones sociales (ley orgánica de protección de datos de carácter personal, ley del derecho a la vivienda, etc.), el 78,9% habló sobre legislación y regulaciones laborales (legislación laboral y convenios colectivos de los trabajadores por sector, fuerza sindical, etc.), el 66,9% detalló información sobre legislación y regulaciones del comercio (libre competencia, ley de patentes y marcas del país, defensa del consumidor, publicidad, normativa aplicable al envasado y etiquetado de productos, etc.) y el 35,8% detalló ejemplos sobre certificaciones técnicas exigidas.

## 5. Conclusiones

Como **conclusiones teóricas** principales relacionadas con el presente estudio, destacar la innovación docente como un reto mucho más allá de los cambios de práctica, requiriendo un ejercicio de transformación personal que solo se puede hacerse a través de procesos de reflexión docente compartidos e individuales (González y Barba, 2014). Con ello, la metodología ABP permite al profesorado centrarse especialmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y de trabajo en equipo (Pugh y Lozano, 2019), mientras que, para los estudiantes, les puede ayudar a tener una mejor comprensión de los temas científicos (Hsu, Van Dyke, Chen y Smith, 2015). Y, dicha metodología aplicada a asignaturas de investigación de mercados, y más concretamente al análisis del macroentorno, debe ser considerado como parte integral de la planificación estratégica de toda organización, debiendo aplicarse siempre que se pretenda gestionar o comercializar productos y/o servicios que se adecuen al país y al consumidor escogidos (Ginter y Duncan, 1990).

Por su parte, y como **conclusiones y recomendaciones prácticas**, destacar en primer lugar que el uso de la metodología ABP resultó muy útil para el propio docente, al permitirle poner en práctica la teoría mostrada en la asignatura y cubrir, en paralelo, las *competencias generales* CG2, CG3 y CG4 y las *competencias específicas* CE2, CE3 y CE6 de la asignatura. En segundo lugar, y con respecto al grado de satisfacción del alumnado con la metodología ABP, el *focus group* realizado en la última sesión de clase mostró la satisfacción de prácticamente el 100% de los estudiantes con la actividad realizada y la metodología seleccionada, indicando muchos de ellos que les gustaría seguir aplicando dicho método de trabajo en otras asignaturas y actividades, pues les permite aprender más en líneas generales. Además, y después de revisar los cuestionarios de satisfacción (y más concretamente la pregunta abierta de opinión personal), se observó también que

prácticamente el 100% de respuestas fueron positivas, añadiendo tan solo algún “pero” a aquellas a la longitud de la actividad con respecto al tiempo para la realización de la misma, ya que las asignaturas en el Master en cuestión van muy seguidas en el tiempo, sin apenas *breaks* entre unas materias y otras. Y, con respecto a la capacitación profesional esperada mediante el ABP, los alumnos expusieron que dicha actividad puede servirles como guía en su carrear profesional como analistas de mercado, recomendando utilizarse en distintas asignaturas y áreas de actividades, siempre que el objetivo sea el de ayudarles a entender mejor la asignatura, así como guiarlos en mejora de *expertise* profesional.

Hablando de **limitaciones del estudio**, destacar que de los 54 ítems propuestos en la literatura para explicar las variables “factores políticos”, “factores económicos”, “factores socio-culturales”, “factores demográficos”, “factores tecnológicos”, “factores ecológicos” y “factores legales”, destacar que se dio la opción de escoger tres de cada variable para realizar el análisis del macroentorno, habiéndose trabajado todos y cada uno por parte de la totalidad de alumnos, los cuales fueron elegidos de forma aleatoria por cada equipo o persona individual. Así, hubiera sido interesante que todos los alumnos cubrieran la totalidad de ítems por variable, aunque bien es cierto que se hubiera ampliado considerablemente la extensión de la actividad, debiendo haber cambiado al alza también la puntuación de la misma. Y, otra cuestión a considerar es la referida al tamaño de la muestra, considerando que, aunque se seleccionaron la totalidad de alumnos matriculados en la asignatura “Marketing estratégico: análisis y formulación” de los cursos y ediciones en los que el profesor impartió la misma (183 estudiantes) en el Master Universitario en Dirección de Marketing y Gestión Comercial, si se hubiera ampliado la misma a más asignaturas y títulos universitarios habrían aumentado la calidad de la presente investigación.

Finalmente, y como **futuras líneas de investigación**, destacar que la investigación se realizó en un momento determinado, siendo interesante realizar estudios longitudinales que permitan comparar la percepción de los estudiantes del entorno *online* a lo largo del tiempo, por ejemplo, a uno, tres y/o cinco años vista. Y, también resultaría interesante complementar la presente investigación con un grupo de estudiantes de formato presencial, de cara a generar análisis comparativos entre el entorno *online* y *offline* y comprobar, con ello, si habría diferencias de percepciones en ambos ecosistemas.

## Referencias

Asencio, E. N., García, E. J., Redondo, S. R., & Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja, Spain: Unir Editorial.

Barboza, J. F. (2003). La satisfacción estudiantil como indicador de la calidad de la educación superior. *Investigación Educativa*, 7(12), 77-85.

Barja, J. N. (2021). Factores políticos, económicos y personales que condicionan el proceso de aprendizaje centrado en los estudiantes del curso de Derecho Empresarial de la especialidad de Administración de Empresas del turno noche de una universidad privada de Lima-2019.

Blázquez, J. J. (2013). Introducción al Marketing: gestión de relaciones. In *Fundamentos de marketing* (pp. 13-35). Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.



Bloom, P. N., & Gundlach, G. T. (Eds.). (2001). *Handbook of marketing and society*. Sage.

Casanoves, J., Küster, I., & Vila, N. (2019). Brand management in higher education: an empirical study through the agents involved. *Aranzadi Editorial*.

Casanoves, J., Küster, I., & Vila, N. (2019). Perceived quality as a key to building educational brand through university lecturers. *UCJC Business & Society Review*, 16(1), 60-99.

De Mendivil, E. O. (2013). *Análisis del entorno y prospectiva*. Lulu.com.

Díaz, P. M., & García, A. E. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: La aportación del modelo etnográfico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 47(4), 417-426.

Esteban, Á., & Molina, A. (2014). *Investigación de mercados*. Esic Editorial.

Esteban, Á., & Mondéjar, J. A. (2022). *Fundamentos de marketing*. ESIC.

Fidalgo, Á. (2016). La innovación docente y los estudiantes. *La cuestión universitaria*, (7), 84-91.

Ginter, P. M., & Duncan, W. J. (1990). Macroenvironmental analysis for strategic management. *Long Range Planning*, 23(6), 91-100.

González, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 18(3), 397-412.

González, F. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos en Formación Profesional: la aplicación de las nuevas tecnologías a la investigación de mercados en los ciclos de comercio y marketing. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 105-121.

Herrera, J. E. P. (2013). *Investigación de mercados*. Ecoe ediciones.

Hoyos, R. (2016). *Branding el arte de marcar corazones*. ECOE ediciones.

Hsu, P. S., Van Dyke, M., Chen, Y., & Smith, T. J. (2015). The effect of a graph-oriented computer-assisted project-based learning environment on argumentation skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(1), 32-58.

Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *A framework for marketing management* (p. 352). Boston, MA: Pearson.

Kotler, P., Armstrong, G., Ang, S. H., Leong, S. M., Tan, C. T., & Yau, O. (2008). Principles of marketing: An global perspective.

Lameiras, A. A. (2021). Plan de innovación docente en marketing para mejorar la empleabilidad del alumnado universitario. *JONATÁN CRUZ ÁNGELES VÍCTOR LUÍS GUTIÉRREZ CASTILLO*.



- León, C., & Miranda, M. (2003). *Análisis Macroeconómico para la empresa*. Eumed. net.
- Molina, J., & Pérez, J. (2017). Efectos del método de aprendizaje ABP sobre la motivación y los resultados académicos. Estudio del caso de alumnos universitarios del Grado de Turismo.
- Morales, T. M., Bang, E. J., & Andre, T. (2013). A One-year Case Study: Understanding the Rich Potential of Project-based Learning in a Virtual Reality Class for High School Students. *Journal of Science Education and Technology*, 22(5), 791–806.
- Nuchera, A. H. (1999). La gestión de la tecnología como factor estratégico. *Economía industrial*, 330.
- Penagos, R. M. (2005). ¿Por qué gerenciar el factor tecnológico en la empresa? *Revista Escuela de Administración de negocios*, (53), 72-83.
- Pinazo, P. (2017). Marketing internacional. Manual del Grado en Administración y Dirección de Empresas, Editorial Universidad Internacional de Valencia.
- Pugh, G., & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la Educación*, 50, 143–179.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., & Hoogveld, B. (2011). The future of learning: Preparing for change. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*.
- Revilla, M. Á. (2018). Aprendiendo en base a proyectos en la asignatura Marketing del Grado en Óptica y Optometría. *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, 1442-1459.
- Rodríguez, S., & Sinohé, A. (2020). Factores políticos. [biblioteca.udgvirtual.udg.mx](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx)
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC, Universities & Knowledge Society*.
- Santesmases, M. (2014). *Marketing*. Ediciones Pirámide.
- Stone, D. H. (1993). Design a questionnaire. *British Medical Journal*, 307(6914), 1264-1266.
- Vergara, J. J. (2015). Aprendo porque quiero. El Project-based Learning (APB), paso a paso. Ediciones SM.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International journal of social research methodology*, 1(3), 181-203.
- Yáñez, J. F. T., & Pazmiño, J. F. (2015). Consideración de los factores o fuerzas externas e internas a tomar en cuenta para el análisis situacional de una empresa. *Revista publicando*, 2(3), 163-183.



Zhicay, M. M. I., Segarra, J. I. T., & Lazo, E. T. F. (2018). Factores socioculturales que influyen en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(3), 187-196.

Zikmund, W. G., Babin, B. J., Staines, G. M., & Quiñones, A. D. (1998). Investigación de mercados.

# *Capítulo 5*

## Aprendizaje Cooperativo: Red Internacional de Medicación

Cristina López López  
Universidad Internacional de Valencia  
[cristina.lopezlo@campusviu.es](mailto:cristina.lopezlo@campusviu.es)

Jesús Escrivá Cámara  
Universidad Internacional de Valencia  
[jesus.escrva@campusviu.es](mailto:jesus.escrva@campusviu.es)

## Resumen

El presente artículo surge de la aplicación de metodologías innovadoras de mecanismos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la mediación y la gestión de conflictos. La regulación e implantación de la mediación varía según el país de referencia, y esta cuestión se debe tratar en el Máster Universitario en Mediación y Gestión del Conflicto. Además, por el carácter innovador de la mediación, conocer de forma realista y directa las salidas profesionales de este campo y saber cómo se implementa un centro de mediación permite a los estudiantes acercarse al ejercicio real de la profesión. Por ello, a través del aprendizaje cooperativo, el alumnado ha de buscar la legislación de su país, compararla con la legislación de otro país, buscar los recursos y centros de mediación existentes en su localidad y finalmente exponer el proyecto frente al resto del alumnado.

**Palabras clave:** Mediación, Aprendizaje Cooperativo, Innovación docente, Metodologías innovadoras, Red Internacional de Mediación

## Abstract

This article comes from the application of innovative methodologies of teaching-learning mechanisms in the field of mediation and conflict management. The regulation and implementation of mediation varies in each country, and this issue must be addressed in the Master's Degree in Mediation and Conflict Management. In addition, due to the innovative nature of mediation, knowing in a realistic and direct way the professional opportunities in this field and knowing how a mediation center is implemented allows students to approach the real practice of the profession. For this reason, through cooperative learning, the students have to look for the legislation of their country, compare it with the legislation of another country, look for the resources and mediation centers existing in their locality and finally make a presentation the project in front of the rest of the students.

**Keywords:** Mediation, Cooperative Learning, Teaching Innovation, Innovative Methodologies, International Mediation Network

## 1.Introducción

La mediación es un proceso de resolución de conflictos en el que las partes acuden voluntariamente a la persona mediadora, que será una figura imparcial, y que les ayudará a llegar a un acuerdo satisfactorio. Es un proceso diferente a los canales convencionales de resolución de controversias. También es un proceso creativo, ya que promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes no restringiéndose únicamente a lo que establece la ley. La solución no se impone a las partes por terceras personas, como sería el caso de jueces o árbitros, sino que son las partes las que la crean (Rozenblum, 1998). Existen distintas ramas de la mediación, en concreto, la mediación internacional tiene un marcado carácter multidisciplinar, ya que engloba gran cantidad de profesionales, organizaciones, Estados, sociedades y personas expertas. Por ello, la

mejor metodología para abordarla es el *multitrack*, analizando la situación en varios niveles y permitiendo distintos prismas y enfoques (Carrascal, 2011). Respecto a la mediación internacional, se destaca el Grupo de Amigos para la Mediación, creado en el 2010 está formado por diversos países y organizaciones que buscan promover y proteger la mediación (Carrascal, 2011).

La presente experiencia original de innovación educativa se enmarca en el Máster Universitario en Mediación y Gestión del Conflicto de la Universidad Internacional de Valencia, concretamente en la asignatura de "Procedimiento y técnicas de Mediación". El Máster cuenta con un carácter internacional y multidisciplinar, tanto por el alumnado como por el profesorado. Este hecho se fomenta y que se le saca partido en la asignatura creando una Red Internacional de Mediación. Esta es una colaboración entre mediadores y mediadoras de todo el mundo que se han formado en equipo, es un canal de comunicación entre profesionales a nivel nacional e internacional. Es una conexión que nace desde el Máster y que trasciende más allá del mismo, ya que se mantiene una vez el alumnado egresa y se convierte en profesional de la mediación. Fomenta una actualización al instante de noticias, y avances. Permite compartir y debatir ideas nuevas, así como oportunidades y recursos que mediadores y mediadoras puedan aprovechar. Mantiene actualizada la normativa de cada país, las necesidades especiales de cada localidad. El alumnado conoce a expertos de otros países y finalizan la asignatura teniendo una imagen global e internacional de la mediación. Esto promueve que los mediadores y mediadoras puedan aprender de otros países, solicitar ayuda a los mejores expertos de todo el mundo y, que tenga facilidades para decidir dónde mediar internacionalmente, tanto de manera online como presencial.

Por otro lado, encontramos el aprendizaje cooperativo, que hace referencia a la actividad desarrollada en el aula en la que se divide al alumnado en pequeños grupos. Tras recibir instrucciones del docente el estudiantado intercambia información y trabaja en una tarea hasta que todos sus integrantes la entiendan y aprendan a través de la ayuda mutua, la cual es la base de esta metodología (Melero y Fernández, 1995). Se escoge esta metodología debido a las ventajas que presenta y a que se promueven las habilidades y características del profesional de la mediación. Cuando se trabaja con otras personas, uno mejora su empatía y su amplitud de miras. Se desarrollan habilidades interpersonales como la negociación, el respeto, llegar a consensos, la capacidad para comprender los demás puntos de vista, la capacidad de argumentar estructural, lógica y coherentemente, mejora su comunicación y las actitudes asertivas. Docentes de distintas localidades y áreas del conocimiento constatan que es una herramienta muy útil en todos los niveles académicos. También permite que trabajen de forma independiente y asuman responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje (Domingo, 2008). El alumnado que trabaja y aprende en equipo se implican más activamente en el proceso de aprendizaje, ya que permite al alumnado actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros y compañeras (Cuseo, 1996). En la actividad presentada en esta investigación se busca generar grupos de aprendizaje cooperativo de Alto Rendimiento, en el que cada individuo trabaja motivado y conociendo que el rendimiento depende del esfuerzo del resto del grupo, manteniendo un compromiso entre los miembros del grupo y el éxito del mismo (Domingo, 2008)

## 2.Desarrollo de la experiencia de innovación

A fin de lograr la Red Internacional de Mediación, se explica en el aula qué es y cuáles son sus objetivos. Una vez lo comprenden se les explica que la actividad que van a realizar consiste en crear dicha Red Internacional de Mediación mediante aprendizaje cooperativo. Se establece que si uno o varios de los equipos no logran hacer su trabajo correctamente no se podrá crear esta red. Esta actividad está compuesta por dos fases y en ella se dividirá el aula en grupos, cada uno de los cuales investigará sobre la mediación en un país en concreto. Este proceso de investigación es la Fase 1. Una vez finalizada la investigación, la Fase 2 consiste en que cada grupo exponga sus resultados para que el resto de alumnado conozca la mediación en distintos países del mundo. Si finalmente todos han comprendido las diferencias y situaciones de cada país, se da por creada la Red Internacional de Mediación.

Para la Fase 1, cada grupo se dividirá a su vez en tres subgrupos, y cada uno de ellos investigará un área distinta siguiendo la metodología del *multitrack*. Para conocer la situación de cada país hemos de responder ciertas cuestiones, como aquellas que plantea De Armas (2003), como ¿qué formación se necesita para ejercer la mediación? ¿en qué contextos se puede mediar? ¿qué organismo se encarga de acreditar a los mediadores y mediadoras? Todos los grupos habrán de profundizar en las siguientes áreas:

- Legislación: investigarán sobre las leyes, decretos y normativas en los que se recoge la mediación, cómo se regula, qué está previsto dentro de la misma, y qué peculiaridades puede tener. Conocer el respaldo legal de la mediación es el primer paso para conocer la casuística de cada país.
- Formación: Deberán buscar qué formación se les solicita para poder ejercer como mediadores y mediadoras, tanto teórica como práctica. Además, deberán buscar en qué formaciones existen que puedan servirles para ser reconocidos como profesionales de la mediación, desde cursos hasta masters.
- Recursos: Buscarán que entidades dedicadas a la mediación existen o aquellas en las que puedan mediar. Qué proyectos son relevantes, qué salidas profesionales como mediadores y mediadoras hay, cual es la situación de la mediación y qué ayudas pueden servirles para poder mediar (como becas, concursos o ayudas gubernamentales). Las partes en mediación han de conocer y saber aprovechar los recursos de los que disponen (Diez y Gachi, 1999), por lo tanto, las personas mediadoras han de hacerlo también, tanto los recursos personales como los económicos, sociales y laborales.

La metodología a seguir consiste en que un subgrupo investiga sobre la legislación de un país. Cuando finaliza comparte y explica al resto del grupo la investigación para que, en base a esta, el segundo subgrupo investigue sobre la formación, y el mismo proceso se repite con el subgrupo que investiga los recursos. Por ello, se crea un aprendizaje cooperativo secuencial en el que es necesario que cada subgrupo realice correctamente su trabajo, de ello dependerá el trabajo del siguiente subgrupo. Además, se fomenta el

trabajo en equipo, el compañerismo y el sentimiento de grupo, ya que el alumnado se preocupa de que sus compañeros y compañeras comprendan bien todos los conceptos.

Una vez finalizada la Fase 1 comienza la Fase 2, en la que cada grupo, por turnos, expone su investigación y sus conclusiones en cada uno de los subapartados (legislación, formación y recursos). Se promueve que sea una formación breve para que aprendan a sintetizar información y también la comprensión general del alumnado. Es decir, el objetivo no es demostrar lo que se ha aprendido delante del docente, sino compartir y enseñar al resto del alumnado lo que se ha aprendido, así como aprender de los demás grupos.

Al finalizar se hacen preguntas para observar si ha habido escucha activa, si todo el alumnado ha comprendido las diferencias entre países y si han quedado claras las características especiales de cada país. En base a ello y el *feedback* recibido del alumnado se declara o no la formación de la Red Internacional de Mediación.

### 3.Resultados

Los resultados de esta experiencia de innovación educativa se obtienen mediante la observación en el aula por parte del equipo docente, el *feedback* por parte del alumnado, la calidad de los trabajos presentados y los resultados en el examen. Se comparan estos resultados con formaciones en las que se trabajan las mismas cuestiones de distintas maneras, como con grupos que no cooperan entre sí o clases expositivas.

Los resultados son muy positivos ya que a nivel académico se obtienen mejores resultados tanto en trabajos y exámenes, como mejorando la calidad del debate en el aula. Durante la Fase 1 se trabaja un aprendizaje cooperativo secuenciado dentro de cada grupo generando un primer acercamiento a esta metodología. En la Fase 2 el aprendizaje cooperativo se trabaja al nivel de toda el aula. Esto permite que cojan confianza progresivamente para que en la fase final sumen y compartan el conocimiento de manera más efectiva.

El alumnado conoce qué tipo de mediación tiene más presencia en cada país, cuál está más instaurada, qué nicho de mercado pueden aprovechar, qué recursos tienen otros países de los que pueden aprender y qué pueden aportar al mundo como futuros mediadores y mediadoras. Esta experiencia ayuda al alumnado a sentirse más seguro, ya que han investigado sobre la realidad de sus países y localidades, además de haber aprendido de la mano de sus compañeros y compañeras la situación de la mediación en todo el mundo. A todo lo anterior se le suma que saben que cuando necesiten esta información, la tendrán de manera accesible y podrán viajar y mediar donde elijan.

Esta experiencia permite que el alumnado que no proviene de la rama del derecho conozca mejor la legislación, ya sea porque se les ha explicado o porque la han investigado, saliendo de su zona de confort académica. Lo mismo sucede con las profesiones que no están acostumbradas a buscar recursos y oportunidades, como sí lo hace la criminología, el trabajo social, etc. Esta dinámica sirve además para aprender a enseñar, a exponer y compartir información delante de un público, a trabajar en equipo y comprender que el trabajo del grupo depende del trabajo propio.

El alumnado se acostumbra a trabajar en equipos multidisciplinares, aprendido a coordinarse y aprendiendo de los demás. Como se comentaba al principio de este texto, la mediación es una profesión multidisciplinar, por lo que conocer al resto de profesionales de otras ramas y

aprender a colaborar es una habilidad fundamental.

A nivel social e interno del alumno se cumple lo teorizado en el aprendizaje cooperativo, ya que el alumnado está motivado en la tarea, se responsabiliza de su papel y se implica en aprender el de los demás, así como en enseñarles. El clima en el aula es más agradable y este perdura durante y después del Máster, según refieren los docentes. Al finalizar el Máster se observa un mayor interés y una mayor presencia por parte del alumnado, ya que vuelven a contactar con el equipo directivo y los docentes porque siguen interesados en seguir aprendiendo y en compartir sus experiencias, así como las oportunidades que puedan aprovechar otros mediadores y mediadoras.

Además, como resultado, se establece esta Red Internacional de Mediación y se recaba información a nivel mundial que permite tener una imagen experta y concreta de cada país que participa.

## 4. Conclusiones

La mediación, dado su carácter interdisciplinar e internacional, necesita de herramientas que logren aunar esfuerzos y crear vías de comunicación eficaces que permitan que crezca. Se observa que la creación de esta Red Internacional de Mediación y la actividad que la alcanza suple esta necesidad dadas las características del Máster y las bondades del aprendizaje cooperativo.

Tras la formación, encontramos alumnado que ha desarrollado habilidades necesarias para la práctica profesional de la mediación. El alumnado ha salido de su zona de confort, ha aprendido a colaborar con otras personas y profesionales de distintas áreas del conocimiento, aportando visiones diversas sobre la mediación. Se genera una sensación de unidad mundial, en lugar de compartimentación por países. El alumnado aprende que la mediación es distinta dependiendo de donde te encuentres, pero también que sigue siendo la misma en esencia. El hecho de que haya diferencias entre países genera la necesidad intrínseca de la creación de esta Red Internacional de Mediación que estudie sus diferencias y cómo aprender de manera global.

El aprendizaje cooperativo ayuda además al *engagement* en la tarea y a la capacidad de responsabilizarse del propio trabajo, ya que de él dependerá el resultado del grupo. Se crea una visión de conjunto necesaria para la mediación y se resalta la importancia de una comunicación efectiva y actualizada.

## Referencias

- Carrascal, A. (2011). La mediación internacional en el sistema de Naciones Unidas y en la Unión Europea: evolución y retos de futuro. *Revista de mediación*, (5).
- Cuseo, J. B. (1996). Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education. *New Forums Press*.
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 125-136.
- Diez, F., Gachi, T. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Paidós.



Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social, 21*, 231-246.

García, A. (2012). Mediación y solución de controversias en el sistema internacional. *Centro de Pensamiento Estratégico del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia*.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas. CCS*.

Fernández, P. y Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Dialnet.

Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela Resolución de conflictos en el ámbito educativo*. Aique.

# *Capítulo 6*

Breakout educativo: puesta en valor de la gamificación para la revisión de los principios contables.

Carmen María Queiro-Ameijeiras  
Universidad Internacional de Valencia  
carmenmaria.queiro@campusviu.es

Sonia Iborra Gómez  
Universidad Europea  
sonia.iborra@universidadeuropea.es



## Resumen

Las nuevas generaciones presentan unos hábitos perceptivos diferentes que demandan en los docentes nuevas formas de interactuar. En particular en la enseñanza de la contabilidad se reconoce que la percepción de los estudiantes sobre esta materia es negativa y poco motivadora y que incide en el posterior desempeño. En el informe Pathways se incidía en promover cambios no sólo en los modelos curriculares sino también en los recursos de aprendizaje. También en el World Forum sobre educación en 2016 se proyectaron necesidades de cambio con nuevas estrategias de aprendizaje específicas para fomentar habilidades sociales y emocionales. En el mismo documento se anima a utilizar el juego para promoverlas. En la literatura sobre educación contable existen evidencias del éxito de la gamificación para fomentar su aprendizaje.

En este contexto, presentamos una experiencia docente basada en la gamificación para estudiar los principios contables en un sentido doble: explicar y verificar lo aprendido. Los principios contables constituyen los pilares básicos de la contabilización y, sin embargo, desde la experiencia, percibimos que los estudiantes asumen su aprendizaje sin reflexión, análisis y con poca motivación. En nuestra propuesta planteamos dos sesiones gamificadas para abordar su estudio. En la primera sesión, tras haber recomendado la lectura de los principios contables, nos apoyamos en la aplicación Kahoot, formulando distintas cuestiones que invitan a la reflexión, al debate y al refuerzo de contenidos. En la segunda sesión, presentamos un breakout educativo diseñado a través de Genially con el objetivo de verificar el aprendizaje con la toma de decisiones como aplicación de los principios contables.

**Palabras clave:** gamificación, breakout, aprendizaje, principios contables.

## Abstract

The new generations present different perceptive habits that demand new ways of interacting with teachers. More specifically, when it comes to teaching, it is recognized that the students' perception on this is mostly negative and not very motivating and that it affects their subsequent performance. The Pathways report insisted on promoting changes not only throughout Curricular models, but also in learning resources. Furthermore, in the World Forum on Education in 2016, the urge for the need for change was projected with new specific learning strategies to promote social and emotional skills. In the same document it is encouraged to use the game to promote these. In the literature about acquiring accounting education, there is evidence of the success of gamification which fosters learning.

In this context, we present a teaching experience based on gamification to study accounting principles in a double sense: to explain and to verify what has been learned. Accounting principles constitute the basic pillars of accounting and, however, based on experience, we perceive that students assume their learning without reflection, analysis and with little motivation. In our proposal we suggest two gamified sessions to address its study. In the first session, after having recommended reading the accounting principles, we rely on the Kahoot application, formulating different questions that require reflection, debate and reinforcement of content.

In the second session, we present an educational breakout designed through genially with the aim of verifying learning with decision making as an application of accounting principles.

In this context, we present a teaching experience based on gamification to study accounting principles in a double sense: to explain and to verify what has been learned. Accounting principles constitute the basic pillars of accounting and, however, based on experience, we perceive that students assume their learning without reflection, analysis and with little motivation. In our proposal we suggest two gamified sessions to address its study. In the first session, after having recommended reading the accounting principles, we rely on the Kahoot application, formulating different questions that require reflection, debate and reinforcement of content. In the second session, we present an educational breakout designed through genially with the aim of verifying learning with decision making as an application of accounting principles.

**Keywords:** gamification, breakout, learning, accounting principles.

## 1.Introducción y marco teórico

La revisión de la literatura en la enseñanza de la contabilidad pone de manifiesto la necesidad de introducir cambios con distintas argumentaciones. Por una parte, se reconoce un desinterés por la materia contable. Así, Geiger y Ogilby (2000) observan una disminución en las actitudes favorables hacia la contabilidad en un estudio realizado a estudiantes de primer curso. Este resultado fue atribuible en gran medida a un aumento en la percepción de que el curso era aburrido. Otra de las percepciones negativas hacia la contabilidad como señala Rosli et al. (2019) se derivan de la dificultad en entender los contenidos. En este sentido, Ferreira et al. 2008 inciden en que la percepción en la dificultad de aprendizaje influye en el posterior desempeño. Por otra parte, Bernabeu y Goldstein (2012) señalan que las nuevas generaciones presentan unos hábitos perceptivos y actividades de ocio que demandan en los docentes nuevas formas de interactuar. El Informe Pathways (2012) en su recomendación número 4 establece la necesidad de mejorar la capacidad de atraer a más estudiantes hacia los estudios contables, mejorando la percepción sobre el estudio de la contabilidad y las oportunidades profesionales. De modo que, como señalan Bharathi et al. 2020, los cambios en la percepción proporcionarían resultados positivos.

En este contexto, los profesores de contabilidad deben explorar nuevos contextos de aprendizaje más creativos e innovadores, que, siguiendo a Rahim et al. (2021), comprenda estrategias de aprendizaje adaptables a las nuevas generaciones y a la situación actual. Tomando como marco institucional, el World Forum sobre la educación en 2016 las necesidades de cambio se deben proyectar con variedad de técnicas de aprendizaje, entre ellas, el juego constituye una buena forma de incentivar el desarrollo de habilidades. Indagando en las publicaciones sobre la aplicación de juegos en contabilidad se encuentran evidencias del éxito de la gamificación que Deterding et al. (2011) definen como el uso de los elementos de los juegos en contextos que no son juegos. Así, Connolly et al. (2012), señalan como a través de los juegos se pone de manifiesto un proceso activo, experiencial, basado en la resolución de problemas, en el que Oblinguer (2004) insiste que la retroalimentación que genera, permite un mayor aprendizaje efectivo. Distintos autores vinculan la diversión y el disfrute del juego con la motivación sobre las materias de estudio (Carenys et al. 2016; Sathe y Yu, 2021). Otros

autores comprueban como la gamificación incentiva el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones o la comunicación, requerimientos que son fundamentalmente necesarios en el profesional de la contabilidad (Silva et al., 2014;Urquiza et al.,2014; Cunningham, 2014; Ugrin et al, 2021).

Alineando las necesidades de motivación, aprendizaje y diversión y las referencias de la literatura proponemos dos actividades gamificadas para abordar el estudio de los principios contables. Estos constituyen el fundamento de la aplicación posterior de normas contables para que la información de la empresa sea el reflejo de la imagen fiel de la situación económica, financiera y patrimonial de la empresa que se recoge en el Plan general Contable en el RD 1514/2007 y su modificación posterior con la aprobación del RD 1/2021. Sin embargo, por la experiencia de las ponentes, las reflexiones sobre su estudio por parte de los estudiantes se realizan de una manera superflua, sin otorgarle la importancia que requieren. El análisis de los principios contables se imparte en el primer curso de contabilidad. Teniendo en cuenta reflexiones de la literatura sobre la necesidad de motivar, especialmente en los primeros cursos, encontramos que la experiencia que proponemos puede cambiar la percepción de los estudiantes sobre su estudio en particular y sobre la contabilidad en general y de esta forma poner en valor la gamificación. Aprender a analizar el contenido de los principios contables como marco normativo previo de un modo más interactivo puede influir en el posterior desempeño tanto de sus estudios como de su profesión como contable.

Este trabajo se estructura además de la introducción y marco teórico, en objetivo, metodología, resultados, discusiones y conclusiones o reflexiones que se derivan de la propuesta presentada.

## 2.Objetivo

El objetivo principal de esta ponencia es poner en valor la gamificación como metodología de aprendizaje efectiva, además de motivadora que influya de forma positiva en la percepción de los estudiantes sobre el estudio de la contabilidad. Por ello, presentamos una sesión de un curso de contabilidad en el que se propone el estudio de los principios contables de una forma reflexiva e interactiva con los estudiantes, en la que además pueden verificar su aprendizaje y eficacia de la metodología.

## 3.Metodología

La sesión tiene una duración de dos horas se presenta en formato online dirigido a estudiantes de contabilidad de primer curso, con un límite de 50 participantes. Este límite se fija a priori para poder realizar con mayor éxito la actividad de grupo final. Su diseño está basado en una experiencia anterior de las autoras, en la que utilizan la aplicación Kahoot para trabajar conceptualmente el tema objeto de debate y posteriormente, revisar los contenidos con un breakout educativo (Queiro-Ameijeiras e Iborra, 2022). Son varias las experiencias registrada en la educación contable en la que se ha utilizado Kahoot como herramienta de aprendizaje (Ortiz-Martinez et al., 2022; Grávalos-Gastaminza et al., 2022; Creel et al, 2021; Cano et al 2019). Sin embargo, hasta dónde sabemos, no hemos

encontrado una experiencia gamificada inspirada en un breakout o escape-room digital en la educación contable. Creemos que combinar ambas dinámicas, la primera para enseñar interactivamente, pero, sobre todo, la segunda como experimento, ayuda a reforzar el valor de la gamificación como metodología efectiva influyendo sobre las percepciones de los estudiantes.

## 4.Resultados

En este epígrafe presentamos las dinámicas del curso estructuradas a partir de las actividades propuestas. Con carácter previo a la sesión, se invita a los estudiantes en una sesión anterior, y simultáneamente por correo, a la lectura de los principios contables recogidos en el RD 1.514/2007, para un mejor aprovechamiento de la actividad.

### 4.1. Actividad 1: práctica para profundizar en el estudio de los principios contables

La primera intención es profundizar en los contenidos sobre los principios contables a través del estudio y reflexiones de estos y de las implicaciones de la metodología. Por ello, para el progreso del curso nos servimos de la aplicación Kahoot, formulando distintas cuestiones que invitan a la reflexión, al debate y al refuerzo de contenidos. A continuación, se muestran algunas de estas cuestiones planteadas en el curso.

- Las transacciones o hechos económicos formarán parte de la contabilidad en el momento...en que se produzca el cobro o pago, en que ocurran, en el momento en que se contrate la operación.
- El principio de prudencia, ¿implica contabilizar las posibles pérdidas y los ingresos ciertos?
- El principio de devengo, ¿obliga a contabilizar la operación sólo cuando se produzca el cobro o pago de esta?
- Compramos a crédito una mercancía, por el principio de devengo...
- Se anuncia que cerca de mi terreno se va a instalar un centro comercial por lo que contabilizamos la revalorización.
- Cerca de mi terreno se va a instalar un depósito de basuras por lo que contabilizamos la posible pérdida.
- La contabilización de los hechos contables se contabiliza con el fin de valorar el patrimonio neto de la sociedad.
- El valor de liquidación de una empresa es igual al valor contable.
- Un seguro contratado en diciembre y pagado en enero, ¿cuándo se contabiliza?

- Un seguro contratado a finales de diciembre, ¿se puede contabilizar en enero?
- Si compro una mercancía a un proveedor al que le he vendido otra por idéntico valor, ¿puedo compensar las operaciones?
- La valoración media de las existencias se realiza por un precio medio, ¿si sube mucho su precio puedo cambiar la valoración?
- Una pantalla de ordenador de escaso valor, ¿se puede contabilizar como gasto en un ejercicio económico?
- Los accesorios de escaso valor, ¿se contabilizan como gasto en un año o en varios?
- ¿Cuáles son los principios contables?

Como ejemplo, se lanza una primera pregunta sobre el principio contable de devengo que se muestra en la figura 1.

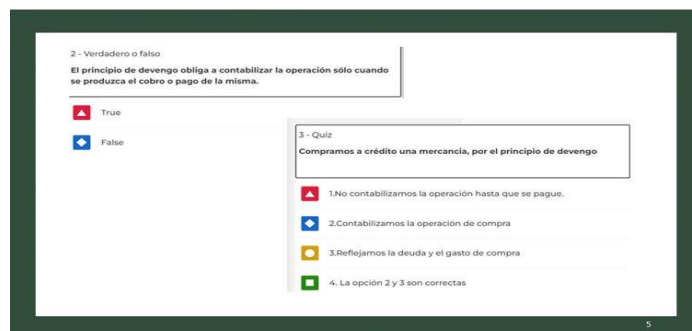


Figure 1. Acceso al juego y pregunta 1 sobre el principio de devengo

A partir de los resultados de la pregunta y comentarios de los participantes, los ponentes aportan ejemplos que explican el propio concepto. Uno de los aspectos que se tiene en cuenta en el diseño del curso es la necesidad de verificar el aprendizaje y utilidad de la metodología, por lo que se formulan varias cuestiones sobre cada principio tal y como reflejamos en la figura 2 sobre el principio de devengo.



Figure 2. Cuestiones complementarias sobre el principio de devengo

Para finalizar esta parte, se formula una pregunta de opinión sobre el propio curso, para comentar distintas características y recoger la opinión distendida de los participantes. Se consigue con ello, abordar conceptos teóricos de una forma totalmente interactiva.

## 4.2. Actividad 2: breakout para la puesta en valor de la gamificación

El fin principal de esta segunda actividad es la puesta en valor de la gamificación para el aprendizaje de la contabilidad. Esta sesión se realiza con el fin de que los estudiantes sean conscientes del conocimiento adquirido y experimenten cambios en la percepción de la contabilidad a partir de las bondades de la gamificación.

Se trata de un breakout educativo diseñado a través de Genially. Es un juego en el que los participantes deben resolver retos o misiones de un tema en concreto, con el fin de avanzar o progresar en el juego. En este caso, el escape room digital se titula "breakout el Misterio Contable" y el tema propuesto versa sobre los principios contables y su reto, averiguar quién es el asesino del profesor Joaquín Contable. Superada cada misión, se facilita un código que permite al final de los retos poder abrir la caja fuerte donde están guardados unos documentos que probarán quien es el asesino.

Antes de comenzar con el juego a los alumnos se les facilita unas instrucciones mínimas para la operativa del juego y se crean de forma aleatoria los grupos de trabajo con 5 participantes en la plataforma Blackboard. Los ponentes trazan el diseño de la actividad sobre 4 ejes: estética, narrativa, reglas y tecnología.

La estética constituye la primera impresión que el usuario tiene de este tipo de actividades. En la práctica la historia comienza en la oficina de la Universidad del profesor Joaquín Contable como se muestra en la figura 3.



Figure 3. Actividad gamificada "Breakout el Misterio Contable"

La narrativa tiene como objetivo persuadir y atrapar en este caso al participante para llegar hasta el final, mediante la resolución de distintas misiones o retos. Para ello hay que tener en cuenta 5 elementos: tema, lugar, acción, personajes e incertidumbre. La temática empleada por los ponentes es encontrar las pruebas para atrapar al asesino del profesor Contable. Se proponen 4 retos a resolver por parte de los estudiantes, fundamentados en los principios contables. En cada reto, los participantes deben resolver el enigma propuesto y facilitar la respuesta al MasterContable (ponentes) que una vez recibida facilita el código de apertura de la caja fuerte. El juego se enmarca en la Universidad y cuenta con 5 personajes de distinta índole.



Figure 4.: Equipo de la actividad gamificada "Breakout el Misterio Contable"

Para trabajar la incertidumbre, se proporcionan distintos giros aportando jeroglíficos, videos y música y así conferirle más emoción al juego como muestra la figura 5.

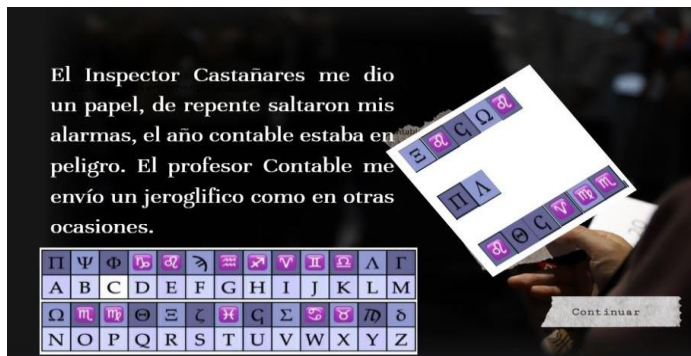


Figure 5: Jeroglífico de la actividad gamificada "Breakout el Misterio Contable"

Las reglas en toda actividad deben delimitar fehacientemente las normas por las cuales se debe regir el juego. Por ello, siempre deben ser muy claras para el jugador y contemplar el objetivo a conseguir. En este caso, el líder del grupo escribe a través de la plataforma Blackboard la respuesta a la misión y el Máster Contable facilita el dígito de aquella para abrir la caja fuerte. Encontrar los documentos para atrapar al asesino del profesor Contable y salvar el año contable, se consigue con los dígitos de las cuatro misiones e introducirlos para abrir la caja fuerte.

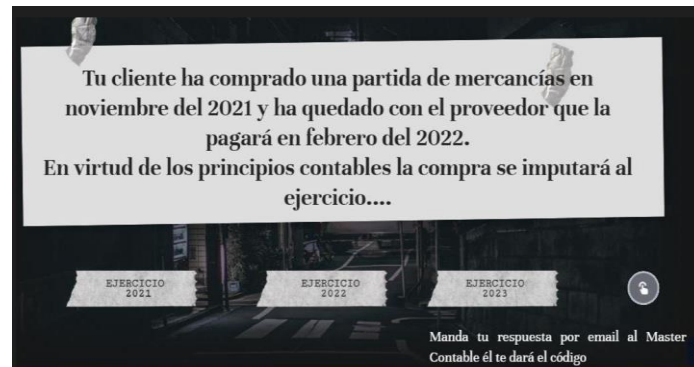


Figure 6. Ejemplo de una misión de la actividad gamificada "Breakout el Misterio Contable"

Por último, el cuarto eje referido a la tecnología depende de la actividad que se proponga. En esta actividad cobra especial importancia ya que se realiza en formato online.

## 5. Discusión

En esta práctica hemos podido comprobar las bondades de la gamificación para los estudiantes. Así, hemos podido constatar como señalan Carenys et al 2017, entre otros, como la sensación de disfrute por el mero hecho de participar en la actividad se traduce en motivación hacia el tema y una actitud participativa. Además, se pudo confirmar siguiendo a Oblinquer (2004) que las actividades propuestas y la retroalimentación de conceptos durante el juego favorecieron el aprendizaje, ya que se verificó un incremento de aciertos que se conseguían en el progreso del curso. Hemos podido comprobar, como señalan Silva et al. (2014), entre otros, el desarrollo a través del juego de distintas competencias como el pensamiento crítico, la toma de decisiones o la comunicación. Finalmente, desde nuestro punto de vista siguiendo a Conolly et al. (2012), con la actividad sobre el breakout se logró verificar el aprendizaje efectivo del tema.

## 6. Conclusiones

En la enseñanza de la contabilidad, el docente afronta distintos retos para captar la atención de los estudiantes. Por una parte, se enfrenta a unas generaciones con hábitos perceptivos y actividades de ocio que demandan nuevas formas de enseñar. Por otra parte, las percepciones sobre la contabilidad en los estudiantes, cuando inician su estudio no es positiva e incluso a medida que progresan en los estudios empresariales la experiencia no las mejora.

La gamificación se propone como un método de enseñanza que acerca a los estudiantes al aprendizaje de una forma motivadora. En esta propuesta se trata de presentar una forma divertida de iniciar los estudios sobre los principios contables, contenido concreto del primer curso de contabilidad. Conocer las bondades del juego y distintas formas de aplicación puede incentivar el estudio de esta disciplina y mejorar habilidades y competencias propias de la profesión contable. Así, se utiliza el juego para trabajar conceptos como una forma de incentivar el aprendizaje e inducir a habilidades como la reflexión y debate de un modo autónomo sin necesidad de incitar a ello. Jugar implica aceptar reglas, con lo que favorece la responsabilidad y la ética de aceptación de éstas. La actitud desinhibida de los participantes muestra un claro ejemplo de desarrollo de competencias blandas como la comunicación y, especialmente la última actividad,

estimula el trabajo en equipo.

Como ya hemos comentado, este trabajo tiene como objetivo presentar el valor de la gamificación como metodología eficaz y motivadora de aprendizaje. No obstante, las conclusiones son reflexiones de los ponentes y comentarios de los participantes por lo que sería posible enriquecerlo y complementarlo con un estudio transversal y estadístico que constatare las opiniones de los participantes. De esta forma, se podría verificar en qué medida la metodología contribuye a un aprendizaje efectivo y un cambio de percepción de los estudiantes sobre el estudio de la contabilidad.

## Referencias

Bernabéu, N and Goldstein, A. (2012). Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica. Narcea ediciones.

Bharathi S., & Kulkarni, M. S. (2020). Competition in Monopoly. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 16(3), 70–91. <https://doi.org/10.4018/ijicte.2020070106>

Cano, E. I., Chamizo, J., & Curós, M. P. (2019). Gamification as an Educational Tool: Kahoot! in the Learning of Accounting. *International Journal of Technologies in Learning*, 26(2), 21–33. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v26i02/21-33>

Carenys, J., & Moya, S. (2016). Digital game-based learning in accounting and business education. *Accounting Education*, 25(6), 598–651. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1241951>

Connolly, T. M., Boyle, E. A., Macarthur, E., Hainey, T. y Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686. 10.1016/j.compedu.2012.03.004.

Creel T., Paz V., O. C. (2021). Kahoot! Gamification in an Accounting Class. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(16), 41–46.

Cunningham, B. M. (2014). Developing Critical thinking in accounting education. In *The Routledge Companion to Accounting Education* (pp. 438–458). <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/22237/1/57.pdf.pdf#page=438>

Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; y Nacke, L. (2011). "From game design elements to gamefulness: defining gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, ACM, pp. 9- 1

Ferreira, A y Santoso, A (2008). Do students' perceptions matter? A study of the effect of students' perceptions on academic performance. *Accounting and Finance*, 48, 209-231.



Geiger y Ogilby (2000). The first course in accounting: students' perceptions and their effect on the decision to major in accounting. *Journal of Accounting Education*, 18,2 pag.63-78. DOI10.1016/s0748-5751(00)00011-7Genial.ly. (2019). <https://www.genial.ly/es>.

Grávalos-Gastaminza, M. A., Hernández-Garrido, R., & Pérez-Calañas, C. (2022). La herramienta tecnológica kahoot como medio para fomentar el aprendizaje activo: un análisis sobre su impacto en la docencia en el Grado de Administración y Dirección de Empresas. *Campus Virtuales*, 11(1), 115. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.970>

Kahoot. (2013). Brand, Johan; Brooker, Jamie y Versvik., Morten <https://kahoot.com/>

Oblinguer, D. 2004. The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, Nº 8(1): 1-18

Plan General Contable. Real -Decreto 1514/2007(16 de noviembre de 2007). Boletín Oficial del Estado, 20 de noviembre de 2007, número 278, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/11/16/1514/con>.

Queiro-Ameijeiras, C-M.; Iborra Gómez, S. (2022). La gamificación: propuesta de aprendizaje en la enseñanza superior, herramientas y estrategias. *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* Editorial Dykinson. ISBN 978-84-1122-460-4.

Rahim, M. A., Afthanorhan,; Asyraf, Ilias, ; Nurul Fatihah, Zin, ; Norazzie Md, Abdullah,;Noor Azlina, & Ahmad, J. I. (2021). Preliminary Study on Educational Game-based Learning Approach in Financial Accounting Course: Bicycle Accounting Classification Game. *Revista Gestão Inovação e Tecnologias*, 11(2), 491–509. <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i2.1683>.

Reforma del Plan General Contable. Real -Decreto 1/2021(12 de enero de 2021). Boletín Oficial del Estado, 30 de enero de 2021, número 26 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/01/12/1>

Sathe, R., & Yu, W. (2021). Experiential learning in the classroom: An accounting cycle simulation project. *Journal of Higher Education Theory and*

*Practice*, 21(7), 193–210. <https://doi.org/10.33423/JHETP.V21I7.4496>

Silva, P. L., Freitas Santos, J., & Vieira, I. (2014). Teaching accounting and management through business simulation: A case study. *Green Technology Applications for Enterprise and Academic Innovation*, i, 33–47.<https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5166-1.ch003>

The Pathways Commissioners. (2012). *The Pathways Commission*. July 1–140.



Urquiza, Y. Cerezo, G. A. (2014). Using Serious games as a comprehensive cross-learning element in higher education. 7th International Conference of Education, Research and Innovation, 4541–4550.

Ugrin, J. C., Odom, M. D., Honn, D. D., & Rose, A. M. (2021). The Effects of Collaborative Simulation on the Development of Students' Confidence in Managerial Accounting Skills. *Issues in Accounting Education*, 36(2), 43–63. <https://doi.org/10.2308/issues-19-112>

World Economic Forum. (2016, January). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology. Geneva: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/05/5-charts-that-explain-the-future-of-education>.

# *Capítulo 7*

Competencias genéricas: Conexión  
universidad y empresa

Nuria Molina García  
Universidad Internacional de Valencia  
[nuria.molina.g@campusviu.es](mailto:nuria.molina.g@campusviu.es)

## Resumen

Las instituciones educativas se enfrentan actualmente a un periodo de cambio tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el proceso de capacitación de los futuros profesionales (Arellano Herman et al., 2020). Según la UNESCO (1988), las nuevas generaciones del siglo XXI se enfrentan a un mercado laboral que exige una preparación en nuevas competencias para las que los planes de estudio necesitan una constante adaptación (Victorino Ramírez y Medina Márquez, 2006). El objetivo del presente estudio es evaluar y conocer la percepción del alumnado universitario sobre su adquisición en competencias genéricas durante su formación universitaria. Con este propósito se evaluó a través de un cuestionario online basado en 27 competencias del Proyecto Tunning de González y Wagenaar (2006) a 157 estudiantes universitarios. Con los resultados se realizó una comparación de medias las cuales indicaron que las capacidades de trabajo en equipo, aplicación de teoría a la práctica y compromiso con la ética y la calidad, son las competencias más desarrolladas y mejor percibidas por el alumnado. Así mismo, las habilidades de comunicarse en un segundo idioma fue la competencia percibida con más bajo dominio.

**Palabras clave:** competencias, empleo, estudiantes y habilidades

## Abstract

Educational institutions are currently facing a period of change in the teaching-learning process and in the training process of future professionals (Arellano Herman et al., 2020). According to UNESCO (1988), the new generations of the 21st century face a labor market that requires preparation in new skills for which the study plans need a constant adaptation (Victorino Ramírez and Medina Márquez, 2006). The aim of this study is to evaluate and understand the perception of university students about their acquisition of generic skills during their university education. For this purpose, 157 university students were evaluated through an online questionnaire based on 27 competencies from the Tunning Project by González and Wagenaar (2006). With the results, a comparison of means was made, which indicated that the skills of teamwork, application of theory to practice and commitment to ethics and quality, are the most developed and best perceived skills by the students. Likewise, the ability to communicate in a second language was the perceived competence with the lowest domain

**Keywords:** competencies, employment, students, and skills

## 1.Introducción

Los desafíos a los que enfrenta el actual mundo laboral hacen que el papel de las universidades y centros de formación profesional y técnica sea clave en la formación de los futuros profesionales de la industria.

Así como la primera revolución industrial fue la de las máquinas que reemplazó la fuerza humana, la segunda fue la de las computadoras que acortaban distancia, la tercera es de la inteligencia artificial, que reemplaza el conocimiento. Toda nueva tecnología

desplaza trabajo humano al principio, pero luego crea otros empleos, de mayor calidad. Esto se considera un reto para el mundo laboral y para los formadores de los futuros trabajadores que se exponen al riesgo de que sus puestos sean automatizados.

En el ámbito docente, uno de los retos a los que enfrentan las instituciones educativas radica en su forma de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, adoptando herramientas telemáticas y desarrollando nuevas estrategias pedagógicas, que conviertan al estudiante en un receptor activo. Es por ello, que las futuras actualizaciones e innovaciones curriculares en el ámbito de la educación superior, deben de enfocarse en la formación de competencias genéricas para asegurar en el estudiante egresado no sólo el éxito de una consecución de un puesto titulado en el mercado laboral, sino su permanencia, competencia para su desarrollo, adaptabilidad a los cambios y subsistencia ante posibles modificaciones del sistema laboral (Molina García et al., 2020).

## 2.Marco conceptual

Según Arrollo (2019), los trabajadores que ocupen estos puestos laborales del futuro deberán estar formados de acuerdo con las metodologías para evolucionar de forma complementaria. La revolución digital además de eliminar empleos gradualmente también creará otros nuevos más enfocados desde otra perspectiva y que requerirán el dominio de ciertas competencias genéricas. En estos casos, los trabajadores deberán poseer por ejemplo un buen desarrollo de su creatividad y pensamiento crítico complementándolo con el dominio en el uso de la maquinaria. Con esto se crearía un complemento a la tecnología y ésta será más que una amenaza, una aliada que ayude al trabajador a renovarse y formarse continuamente desarrollando y aplicando sus habilidades menos cognitivas.

En principio se requiere de profesionales altamente capacitados en los conocimientos disciplinarios, y con una formación valórica que le permita desenvolverse en un mundo complejo y donde las competencias genéricas juegan un papel importante. Es por ello, que las futuras actualizaciones e innovaciones curriculares en el ámbito de la educación superior, deben de enfocarse en la formación de competencias genéricas para asegurar en el estudiante egresado no sólo el éxito de una consecución de un puesto titulado en el mercado laboral, sino su permanencia, competencia para su desarrollo, adaptabilidad a los cambios y subsistencia ante posibles modificaciones del sistema laboral (Molina García et al., 2020). La formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable.

Por lo tanto, las instituciones educativas, se encuentran en un momento de adaptación al contexto y a las necesidades de la comunidad, lo cual se debe de aplicar y desarrollar en un medio vinculado al cual se insertan. Además, cada vez resulta más evidente que progresivamente se está produciendo una configuración de nuevos empleos en los cuales van mermando las tareas más rutinarias y van aumentando la demanda de habilidades interpersonales suponiendo éstas una condición clave para el puesto de trabajo. Por lo tanto, como consecuencia de esta evolución y progreso las empresas se encuentran con

la evidente necesidad de reclutar y solicitar candidatos con nuevos perfiles competitivos (Vargas, 2006).

Según Arellano Herman et al. (2020), las universidades poseen un papel fundamental en la formación y capacitación de los actuales y futuros profesionales, repercutiendo no sólo en su formación académica formal, sino también en la formación de sus competencias genéricas aportando a través de la extensión y transferencia una mejora continua de una sociedad más competente y justa para todos. La UNESCO (1988), indica que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

En la misma línea, Ensinck (2017), afirma que la educación basada en contenidos está siendo transformada y cada vez más está siendo evidenciado que debe basarse en otro tipo de aspectos en los cuales las máquinas nunca puedan reemplazarnos. Por ello, para adaptarnos a lo que se acontece, debemos reformular nuestro sistema educativo, y en lugar de enseñar conocimientos se debería de enseñar curiosidad y creatividad.

A partir de la literatura encontrada podemos definir las competencias según González & González (2006, pp.175-187) como: Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente. Según Vera Millalén (2016), estas habilidades son consideradas capacidades no cognitivas, las cuales incluyen habilidades sociales e interpersonales que permiten a las personas desempeñarse en ambientes diversos, transferir sus conocimientos y ser más proactivos, resilientes y responsables, a la vez que pueden mejorar y hasta predecir el éxito laboral.

Apoiados en estos planteamientos, el presente estudio cuenta con un objetivo preliminar el cual es, dar a conocer al alumnado la relevancia de la formación en competencias genéricas de forma transversal en su formación académica, tratando de fomentar su inclusión y trabajo para el desarrollo de funciones en los futuros puestos de trabajo que ocuparán como generación del siglo XXI.

Según Scheiner (2014), las competencias cognitivas y académicas son accesibles y varían con el paso del tiempo. Contrariamente, las competencias genéricas son más difíciles de medir e introducir metodológicamente en la parte académica, pero una vez desarrolladas, estas perduran en el tiempo y poseen una aplicación transversal tanto académica, como profesional y personal. Por este motivo, y una vez conocida la relevancia otorgada en la formación de esta generación en nuevas competencias, conocimientos e ideales (UNESCO, 1988), y debido a la dificultad encontrada para encontrar literatura actual aplicada al mundo académico y en particular en el sector de la educación superior, el objetivo principal del presente estudio es conocer la percepción de un grupo de alumnado universitario, respecto a la adquisición de competencias genéricas durante su formación universitaria. Así mismo, se pretende medir el conocimiento en dominio de metodologías activas a través de las cuales se pueda fomentar la adquisición y desarrollo de estas competencias. Todo ello, con el fin de facilitar y provocar un acercamiento entre las competencias genéricas trabajadas en el

aula, las metodologías que se aplican para su intervención y desarrollo y las competencias que demandan actualmente en el mercado laboral, teniendo muy en cuenta la transformación digital y tecnológica que acontece, la cual presenta una gran automatización y desaparición de actuales puestos de trabajo, creando otros nuevos para los cuales se necesitará un perfil adaptado y capacitado para su ocupación.

### 3. Metodología

Con la intención de realizar el presente estudio y dar respuesta a los objetivos planteados, se realizó un estudio exploratorio y descriptivo. El propósito de este diseño fue el de obtener información para llevar a cabo una investigación más completa detallando cómo se comportan un grupo de muestra no paramétrica con el fin de medir las variables de nivel de competencias.

#### 3.1 Descripción del contexto y de los participantes

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación se contó con una muestra compuesta por un grupo de 157 estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil y 1º curso de Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Alicante. De la totalidad de la muestra, el 64,3% (101) estuvo representado por sujetos de género femenino y un 35,7% (56) representado por sujetos de género masculino. Siendo el 82 % (129) estudiantes de grado y el 17,8% (28) estudiantes de máster con una edad comprendida entre los 19 y los 35 años.

#### 3.2 Instrumentos

Con el fin de conocer el nivel percibido de los estudiantes respecto a las competencias y habilidades que pueden ser importantes para el buen desempeño de los futuros profesionales, teniendo en consideración que una gran parte de documentos encontrados fueron revisiones bibliométricas sin aplicación de instrumentos de evaluación y medición de las competencias genéricas en el alumnado universitario y con intención de detectar si se deben de mejorar los programas de formación en Educación Superior, de cara a los desafíos del siglo XXI, se evaluó a través de un cuestionario online basado en el Proyecto Tuning de González y Wagenaar (2006) de 27 competencias genéricas.

Para cada competencia el estudiante debía de indicar el nivel, que como estudiante consideró que había desarrollado como parte de su formación profesional en su universidad. La codificación de las respuestas se estructuró en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 era nada desarrollada, 2 ligeramente desarrollada, 3 moderadamente desarrollada, 4 muy desarrollada y 5 extremadamente desarrollada. Las competencias evaluadas fueron 27 se muestran detalladas en la tabla 1 del apartado de resultados. Además, se preguntó por 7 metodologías aplicadas en el aula para valorar su dominio y conocimiento.

El proyecto Tuning surgió como necesidad de implementar a nivel de las instituciones universitarias el proceso que siguió la Declaración de Bolonia de 1999. En este proceso de reforma se trabajó tanto en los objetivos que fija la colectividad académica, como en los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Por lo que este proyecto no se centró en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios buscando puntos comunes de referencia en los que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente (Salinas y Nestor, 2007).

### 3.3 Procedimiento

Con el fin de llevar a cabo la presente investigación, se solicitó permiso y colaboración a los participantes, informando detalladamente al propio alumnado mayor de edad el protocolo del estudio a realizar, así como de la confidencialidad de las respuestas obtenidas. La participación en el estudio fue totalmente anónima y voluntaria aceptando la colaboración con el fin de que la investigación pudiera desarrollarse sin problemas. Para el procedimiento de recogida de información. La administración de cuestionarios se realizó de forma digital vía on-line, desde la plataforma de Google Forms.

Tanto el alumnado de grado como el de máster fue informado por el profesorado previamente a la realización del cuestionario, así como se les impartió una pequeña sesión formativa introductoria a través de la plataforma virtual de clase de la universidad (UA/CLOUD- Docencia Dual) para que pudieran identificar y conceptualizar de forma correcta el tipo de competencias que se pretendía medir. Así mismo se les informó de la importancia en cuanto a la formación de estas competencias cara a un futuro acceso al mundo laboral, respecto a cómo afrontar una prueba de selección de estas características y la importancia y peso que se les está aportando dentro de los procesos de selección y empleos actuales y futuros.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS (V.24), licencia de la Universidad de Alicante. El conjunto de datos fue sometido a un análisis descriptivo de medias tanto en competencias como en metodologías.

## 4. Resultados

Tras el análisis estadístico, como puede observarse en la tabla 1, los resultados informan que la diversidad y multiculturalidad (4,36) la capacidad de trabajo en equipo (4,32) y el compromiso ético y la responsabilidad social (4,04), fueron las competencias mejor desarrolladas según la percepción de los estudiantes evaluados. Por el contrario, la competencia de comunicarse en un segundo idioma, inglés (2,87), como la habilidad para trabajar en contextos internacionales (3,13), fueron las competencias percibidas como menos desarrolladas por los estudiantes. Así como la capacidad de investigación y capacidad de análisis y síntesis (3,41).

| Competencias Genéricas  | N   | Media |
|---|-----|-------|
| 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.                                 | 157 | 3,41  |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.                 | 157 | 3,73  |
| 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.                               | 157 | 3,72  |
| 4. Conocimiento sobre el área de estudio y profesión.                             | 157 | 3,54  |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.                                 | 157 | 4,04  |
| 6. Capacidad de comunicación oral y escrita.                                      | 157 | 3,87  |
| 7. Capacidad de comunicarse en un segundo idioma (inglés).                        | 157 | 2,87  |
| 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.     | 157 | 3,61  |
| 9. Capacidad de investigación.  | 157 | 3,41  |
| 10. Capacidad de aprender a actualizarse permanentemente.                         | 157 | 3,54  |
| 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información de diversas fuentes. | 157 | 3,59  |
| 12. Capacidad crítica y autocrítica.  | 157 | 3,82  |
| 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.                                  | 157 | 3,62  |
| 14. Capacidad creativa.   | 157 | 3,67  |
| 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.                    | 157 | 3,77  |
| 16. Capacidad para tomar decisiones.  | 157 | 3,76  |
| 17. Capacidad de trabajo en equipo.   | 157 | 4,32  |
| 18. Habilidades interpersonales.  | 157 | 3,82  |
| 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.                          | 157 | 3,93  |
| 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.                            | 157 | 3,72  |
| 21. Compromiso con el medio sociocultural.  | 157 | 3,69  |
| 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.                   | 157 | 4,36  |
| 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.                         | 157 | 3,13  |
| 24. Habilidad para trabajar de forma autónoma.                                    | 157 | 3,97  |
| 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.                                | 157 | 3,52  |
| 26. Compromiso ético.   | 157 | 4,01  |
| 27. Compromiso con la calidad   | 157 | 3,99  |
| N válido (por lista)  | 157 |       |

Tabla 1. Descriptivos de tipos de competencias evaluadas.

En lo que respecta al análisis realizado en cuanto a que metodologías creían que trabajaban mejor estas competencias y en cuales de ellos se sienten formados, los resultados que se muestran en la tabla 2, indican que la enseñanza entre pares (3,72), el juego de roles (3,64), la gamificación (3,62) y el aprendizaje basado en proyectos (3,50) son las metodologías que mejor dominio percibe que tiene el estudiantes así como por el contrario la metodología de aprendizaje-servicio (3,04), es percibida como poco trabajada y con un bajo nivel de dominio y repercusión en la adquisición de competencias genéricas.

| Metodologías                       | N   | Media |
|------------------------------------|-----|-------|
| 1. Aprendizaje basado en problemas | 157 | 3,48  |
| 2. Aprendizaje basado en proyectos | 157 | 3,50  |
| 3. Aprendizaje-servicio            | 157 | 3,04  |
| 4. Enseñanza entre pares           | 157 | 3,72  |
| 5. Juego de roles                  | 157 | 3,64  |
| 6. Debate                          | 157 | 3,41  |
| 7. Gamificación                    | 157 | 3,62  |
| N válido (por lista)               | 157 |       |

Tabla 2. Descriptivos de tipos de metodologías.

## 5. Discusión y Conclusiones

En el Informe Delors (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, ya se propuso uno de los primeros marcos para determinar las competencias necesarias en este siglo. Las cuatro perspectivas del aprendizaje descritas en este informe emblemático (a saber, conocimiento, comprensión, competencias para la vida y competencias para la acción) siguen siendo puntos de referencia y principios de organización pertinentes con miras a determinar las competencias para el aprendizaje en el siglo XXI. Asimismo, en el Informe Delors se establecieron cuatro principios presentados como los "cuatro pilares de la educación": aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Scott (2015), indica que actualmente existe una cantidad notoria de bibliografía centrada fundamentalmente en tres aspectos, a saber: las razones que justifican un nuevo modelo de aprendizaje, las competencias y aptitudes específicas que resultan necesarias para funcionar eficazmente en el siglo XXI, y la pedagogía que se requiere para estimular dichas capacidades. Scott (2015) se cuestiona

¿Qué cambios habría que hacer en los planes de estudios del siglo XXI? De aquí a quince años, los centros escolares probablemente utilizarán en mayor medida la tecnología, llevarán a cabo calificaciones y evaluaciones formativas para sustentar la docencia, cooperarán más estrechamente con el mundo de la industria y las universidades y adoptarán un carácter más personalizado con respecto a los intereses y necesidades individuales (Leis, 2010).

En la misma línea y apoyando la relevancia de la inclusión, medición y confirmación de adquisición de trabajo en competencias genéricas por parte del alumnado adaptada a las actuales demandas del mercado laboral también nos encontramos con afirmaciones de Zabalza y Beraza (2003) que indican que, actualmente, las competencias están en la cresta de la ola de todo el debate sobre la enseñanza universitaria.

Las competencias están presentes tanto en el discurso sobre la nueva “Educación Superior” y la forma en que se espera en que formemos a nuestros estudiantes como en la redefinición de la figura y el papel a desarrollar por el profesorado universitario. Al docente se le pide que en lugar de llevar a cabo una formación orientada al conocimiento desarrolle procesos formativos que doten a los estudiantes de aquellas competencias que mejoren su preparación para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de la vida. En este caso, se plantea la necesidad de que los docentes posean aquel conjunto de competencias que les acredite como formadores bien formados. Es decir, el cuerpo docente deberá de estar bien formado o ser competente para poder formar en competencias valiosas a sus estudiantes.

En este sentido y para garantizar este perfil de docente que sea competente y capaz de trasladar estas competencias al alumnado, existen estudios en los que las universidades inglesas valoran la idoneidad del profesorado donde además de evaluar y trabajar con el estudiante, exigen un perfil de docente experto que posea ciertas competencias con un nivel de dominio superior, las cuales son; reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular, organización de cursos, investigación pedagógica y liderazgo de grupo.

Si nos enfocamos en un sector más centrado en el ámbito laboral y un punto de vista enfocado en la experiencia de las necesidades de las organizaciones y desde el desempeño de los profesionales en las empresas, se observa con claridad que todas las competencias pueden ser objeto de aprendizaje y desarrollo, y, por tanto, una formación integral debe incluir actuaciones encaminadas al aprendizaje de todas estas variables de influencia.

El primer paso para esto es la sensibilización y la identificación de las competencias desde una óptica integral aunando conocimiento, habilidades, destrezas y relaciones. Por ejemplo, el Manual de desarrollo de competencias de (2016-17) indica 19 competencias clave para el desarrollo profesional las cuales se estructuran en diferentes bloques. Competencias Personales, Competencias de logro, competencias de colaboración y competencias de movilización.

Cabe destacar que, en línea con nuestra conceptualización más académica, una definición más profesional y práctica, indica que las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades y motivaciones que ponemos al servicio de una tarea o la resolución de un problema, para alcanzar un resultado, haciendo hincapié en que las competencias no son los conocimientos ni las habilidades que tenemos, sino el modo en que las utilizamos.

Podemos tener los talentos, pero si no se utilizan cuando se presenta la ocasión no estaremos siendo competentes (Manual de desarrollo de Competencias, 2016-17).

El Catálogo de competencias transversales de la UPV (Universidad del País Vasco, 2019), estructura las competencias transversales utilizando de apoyo el proyecto Tuning en el cual está basado el presente estudio. En este caso las competencias transversales las estructura en 8 tipos, y posteriormente describe un listado de Resultados de Aprendizaje asociados a la competencia, que presentan diferente grado de complejidad y dificultad. Estas 8 competencias son: Autonomía y

autoregulación, compromiso social, comunicación y plurilingüismo, ética y responsabilidad profesional, gestión de la información y ciudadanía digital, Innovación y emprendizaje, pensamiento crítico y trabajo en equipo.

Según Scott (2015) en su visión general del aprendizaje para el siglo XXI, las competencias personales (capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad), las competencias sociales (trabajo en equipo, trabajo en red, empatía y compasión) y las competencias de aprendizaje (gestión, organización, capacidades metacognitivas y habilidad de convertir las dificultades en oportunidades o de transformar la percepción del fracaso y la respuesta al mismo) son capitales para lograr niveles máximos de rendimiento en el mundo laboral del siglo XXI (Learnovation, 2009). Aunque muchas de estas competencias y habilidades puedan parecer modernas, "no son nuevas, sino simplemente nuevamente importantes" (Silva citado por Salas-Pilco, 2013).

Por lo tanto, en respuesta a los objetivos planteados se concluye que la necesidad de adaptar los planes de estudio de Educación Superior incluyendo el trabajo y desarrollo de las competencias genéricas según las demandas de la sociedad es necesaria y evidente. La Universidad se encuentra en un proceso de intenso debate sobre la estructura de sus estudios y enfoques formativos, en el cual el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha abierto nuevos cauces para definir la orientación de los estudios de forma que estos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la sociedad del conocimiento y su consecuencia inmediata de formación a lo largo de la vida (Zabalza y Beraza, 2003).

En respuesta al objetivo principal del presente estudio la percepción del alumnado universitario, respecto a la adquisición de competencias genéricas durante su formación universitaria reflejó que la diversidad y multiculturalidad, la capacidad de trabajo en equipo, el compromiso ético y la responsabilidad social, fueron las competencias que el alumnado considera que se han trabajado en clase y poseen con un buen nivel de desarrollo. En la misma línea, pero en sentido contrario, los estudiantes evaluados no se consideran capacitados para comunicarse en un segundo idioma como puede ser el inglés ni creen poseer una buena habilidad para trabajar en contextos internacionales. También con valores menores a la media, los estudiantes consideran baja su capacidad de investigación, análisis y síntesis. Estos aspectos conviene tenerlos en cuenta a la hora de incluir el trabajo de ciertas competencias en el aula para desarrollar su capacidad en los estudiantes midiendo la evolución de estas ya que se consideran de especial relevancia y peso en la oferta laboral actual y futura, por lo tanto, las futuras generaciones deberán de tenerlas introducidas en la estructura de sus estudios.

Por lo que respecta a la medición del conocimiento de algunas metodologías activas y comprobar su dominio para fomentar la adquisición y desarrollo de estas competencias en los estudiantes, los resultados indicaron que las metodologías más participativas se perciben como más atractivas e inclusivas en cuanto al trabajo de competencias como la enseñanza entre pares, el juego de roles, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos. Por otro lado, la metodología de aprendizaje- servicio no fue percibida como

válida para el trabajo de competencias genéricas, se desconoce si por menor aplicación en el aula o por menor motivación y colaboración del estudiante.

Complementando la información requerida en los objetivos, sería conveniente analizar si existen diferencias en cuanto a las competencias más desarrolladas y metodologías mejor percibida por los estudiantes en cuanto a género (femenino y masculino) y grupo de estudios (grado o master).

Por último, se plantea que, para continuar con la presente línea de investigación es necesario ampliar la muestra del estudio, definir y agrupar la muestra por especialidades e incluir un análisis de resultados por metodologías con un análisis estadístico más profundo. Todo esto con intención de introducir y medir el trabajo de estas competencias con las metodologías más efectivas logrando integrarlas en los programas de Educación Superior en su totalidad.

## Referencias

Arellano Herman, M. A., Soto Narbona, M.F, Bravo Villarroel, P. & Yáñez Andrade, J.P. (2020). Repensar la formación profesional en la hospitalidad desde las habilidades blandas y la ética. Simposio. II Simposio Latinoamericano en Gestión de Emprendimientos Turísticos. Libro de Actas. Valparaíso, Chile.

Catálogo de competencias transversales de la UPV (Universidad del País Vasco, 2019).

Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chiung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Padrón Quero, M.; Savané, M-A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Won Suhr, M.; y Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.

<http://plato.acadiu.ca/Courses/pols/conley/QUEBEC98/DELORS~1/delorse.pdf>  
[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

González V. & González R. (2008) Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, 47,185-209.

González J. y Wagenaar R. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Universidad de Deusto y Universidad de Groninger. <http://www.unideusto.org/tuning/>

Learnovation (2009). Inspiring Young People to Become Lifelong Learners in 2025. Documento prospectivo 1. Bruselas: MENON. págs. 1-12. [www.menon.org.gr/wp-content/uploads/2012/10/ Learnovation-Vision-Paper-1\\_Learning-at-School-Ages1.pdf](http://www.menon.org.gr/wp-content/uploads/2012/10/Learnovation-Vision-Paper-1_Learning-at-School-Ages1.pdf)

Leis, M. (2010). Challenges for the Future of Learning until 2030: Foresight on Learning, Innovation and Creativity. Presentación en LearnTec 2010, Karlsruhe (Alemania). [www.foresightfordevelopment.org/sobipro/downloadfile/46-189/54](http://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/downloadfile/46-189/54)



Manual de Competencias - Cámara de Comercio de Sevilla, edición 2016-2017.

Molina García, N., García Martínez, S., Sanchez-Garcia, L. F., Saiz Colomina, S., Ruiz Ríos Riquelme, R., & Chinchilla Mira, J. J. (2020). Estudio y análisis de "Soft Skills" en el alumnado Universitario. In *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1279-1290). Octaedro.

Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*. 5, (1), 10-24. <http://hdl.handle.net/10722/191519>

Salinas, N. H. B., & Nestor, H. (2007). *Competencias Proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina*.

Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el S.XXI? *Investigación y prospectiva en Educación*. Paris: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa)

Scheiner, S. (2014). La revolución de las habilidades blandas. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/economia/la-revolucion-de-las-habilidades-blandas-nid1658642>

Tuning (2006). Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html).

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Vargas, F. (2006). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Politécnica*, 3. Medellín.

Vera Millalén, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademèia*, 7(1), 53-73.

Victorino Ramirez, L y Medina Márquez G. (2006). *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latino América-*.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

# *Capítulo 8*

De la virtualidad a la realidad: el uso del simulador empresarial como herramienta innovadora de aprendizaje

Laura Ibáñez Gallén  
Universidad Internacional de Valencia  
laura.ibanezg@campusviu.es

Marta Riera Esteve  
Universidad Internacional de Valencia  
martaamparo.riera@campusviu.es

## Resumen

Cada vez son más los estudiantes que utilizan los simuladores de negocios como herramientas innovadoras de aprendizaje en entornos universitarios. Este tipo de "game-based learning" están configurados como instrumentos muy útiles de aprendizaje-enseñanza en programas de grado y postgrado dentro del ámbito de los negocios y las empresas. Al constituirse como herramientas de aprendizaje colaborativo, dado que se utilizan por grupos de estudiantes, dota al estudiante de habilidades y conocimientos necesarios dirigidos a la toma de decisiones empresariales y directivas, como son el aprendizaje autónomo, la capacidad de análisis, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

El presente estudio tiene como objetivo poner de manifiesto la adquisición de competencias y la obtención de resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes del Máster Universitario de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Internacional de Valencia que han utilizado el Simulador Empresarial como actividad durante el curso. Para ello, analizaremos, mediante una encuesta, la satisfacción de los estudiantes que han cursado el simulador empresarial en relación a la adquisición de competencias y obtención de resultados de aprendizaje en los cursos académicos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022.

**Palabras clave:** ABP; aprendizaje colaborativo; toma de decisiones empresariales; simulador empresarial; innovación docente.

## Abstract

More and more students are using business simulators as innovative learning tools in university environments. This type of "game-based learning" is configured as very useful learning-teaching instruments in undergraduate and postgraduate programs within the field of business and management. By constituting themselves as collaborative learning tools, given that they are used by groups of students, they provide the student with the necessary skills and knowledge aimed at making business and managerial decisions, such as autonomous learning, analytical skills, decision-making and teamwork.

The purpose of the present study is to highlight the acquisition of skills and the obtaining of learning results by the students of the Master's Degree in Business Administration and Management at the Valencian International University, who have used the Business Simulator as an activity during the course. To do this, we will analyze, through a survey, the satisfaction of the students who have completed the business simulator in relation to the acquisition of skills and obtaining learning results in the academic years 2019-2020, 2020-2021 and 2021-2022.

**Keywords:** BPL; collaborative learning; business decision making; game-based learning; teaching innovation.

## 1.Introducción

Los también llamados *game-based learning*, o simuladores de negocios, son herramientas de aprendizaje que están siendo cada vez más utilizadas por los entornos universitarios como herramientas de aprendizaje-enseñanza y que permite a los estudiantes obtener habilidades y conocimientos necesarios dirigidos a la toma de decisiones empresariales y directivas, como son el aprendizaje autónomo, la capacidad de análisis, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

El presente estudio tiene como objetivo poner de manifiesto la adquisición de competencias y la obtención de resultados de aprendizaje por parte de un grupo de estudiantes de un posgrado en administración y dirección de empresas que han utilizado el Simulador Empresarial como actividad durante el curso. Para ello, analizaremos, mediante una encuesta, la satisfacción de los estudiantes que han cursado el simulador empresarial en relación a la adquisición de competencias y obtención de resultados de aprendizaje.

Para comprender mejor esta herramienta de aprendizaje, realizaremos un repaso a los elementos teóricos que reflejan las ventajas de recurrir a estos simuladores y también se presenta la experiencia docente, mostrando en detalle su aplicación en el caso que nos ocupa. En el tercer apartado presentamos la metodología utilizada, mostrando en detalle el diseño de la encuesta. En la cuarta sección, analizamos de forma descriptiva los datos cuantitativos de las valoraciones obtenidas en las encuestas realizadas y también las valoraciones cualitativas, que nos permite observar cómo ha sido el impacto del simulador en su aprendizaje y conocer más detalles sobre su experiencia en el juego. Finalmente, en el apartado cinco, concluimos reflexionando sobre la experiencia de acuerdo a las valoraciones aportadas y poniendo de manifiesto las limitaciones del estudio, así como futuras líneas de investigación.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 Simuladores de negocio en línea

En las últimas décadas se ha recurrido a los simuladores de negocio en línea en los estudios de dirección y gestión empresarial porque permiten acercar al alumnado a la realidad empresarial e integrar los conocimientos adquiridos en asignaturas más teóricas (Conejero et al., 2015). Para Catalán, S. et al (2020), son representaciones virtuales de situaciones empresariales reales que permiten a los jugadores gestionar una empresa de forma libre de riesgos, desarrollando numerosas habilidades, como la toma de decisiones, trabajar bajo presión y adaptarse a nuevas situaciones. Así, un simulador empresarial consiste en una herramienta de enseñanza efectiva que motiva e involucra a los jugadores activamente en la experiencia de aprendizaje (Vos & Brennan, 2010), ya que ayuda a los estudiantes a entender cómo se toman las decisiones empresariales en el mundo real, desde un enfoque holístico que les permite estudiar el desempeño o performance de la organización en cuestión desde un entorno simulado que representan situaciones comerciales reales (Pasin & Giroux, 2011; Loon et al., 2015).

Como señalan Rincón y Zorilla (2017), "(los estudiantes-jugadores) presentan un mejor desarrollo de las habilidades y competencias profesionales, facilitando una mayor conexión entre la teoría y la práctica, así como entre los conocimientos de diferentes disciplinas, motivando al alumnado al acercarlos la realidad empresarial". Además, les permite desarrollar las habilidades gerenciales específicas, al aumentar la comprensión de los fundamentos de la administración de empresas y la relación entre las unidades de negocios y las funciones organizacionales (Borrajo et al., 2010; Fitó-Bertran et al., 2014). Por tanto, estos juegos de simulación empresarial son una herramienta eficaz para ayudarles a desarrollar las competencias directivas genéricas y específicas que son muy valoradas en el mundo empresarial (Borrajo et al., 2010; Doyle y Brown, 2000), ya que ponen a prueba su forma de atender trabajos y problemas múltiples, desarrollando su autonomía de aprendizaje (Urquidi Martín, A.C. et al, 2019) y la adquisición de otras competencias como la capacidad de análisis, la toma de decisiones y el trabajo en equipo (Buil et al, 2020).

Para Farasahi et al (2018) los simuladores empresariales representan una oportunidad de observar cómo se interconectan las decisiones tomadas con los resultados obtenidos de la ejecución, poniendo de manifiesto que se aprende a través del pensamiento crítico activo. Estos autores concluyen que las principales ventajas que plantea esta metodología activa son aprender a través de la aplicación y ejecución del conocimiento y conceptos, permitiendo un entorno no estructurado para el trabajo en equipo y que les hace aprender a integrar los conocimientos adquiridos y plantear la ejecución de las decisiones. De este modo, los estudiantes tienen la oportunidad de gestionar conflictos reales, pero con riesgos controlados y diferentes niveles de complejidad. Esto les permite aprender a tomar decisiones interdependientes, asimilando la responsabilidad y la interconexión de las mismas. Además, se trata de una oportunidad aprender relaciones interpersonales y comunicar ideas, desarrollando así habilidades directivas y liderazgo indispensables para su desarrollo profesional, lo que contribuye indirectamente a la satisfacción del alumno (Lohman et al, 2018).

## 2.2 El simulador empresarial del Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas (MBA) de la Universidad Internacional de Valencia (VIU)

El Simulador Empresarial que utilizan los estudiantes del MBA de VIU es una herramienta formativa que complementa, de forma amplia, las competencias del alumnado en gestión empresarial. Se trata de una propuesta educativa de carácter grupal, lo que favorece el análisis y discusión de un problema desde diferentes perspectivas, la colaboración y el trabajo en equipo para lograr los objetivos.

La asignatura se realiza una vez ya han sido impartidas las materias obligatorias del máster, por lo que los estudiantes ya tienen asimilados los contenidos mínimos para garantizar el completo aprovechamiento de la actividad. Con una duración de dos meses, durante el transcurso de la misma, los estudiantes trabajan en grupo y asumen diferentes roles ejecutivos de una compañía ficticia, a la vez que toman las principales decisiones de forma común para ciertos hitos marcados por el propio simulador. Las decisiones que los grupos de estudiantes han de tomar, son decisiones relativas al aprendizaje adquirido durante el transcurso del MBA en las materias de Estrategia

empresarial e innovación, Dirección de Marketing, Habilidades directivas y gestión de los recursos humanos (RRHH), Dirección de operaciones y logística y sobre Dirección y Gestión económico- financiera.

Adicionalmente, aunque la asignatura es de carácter práctico, los estudiantes cuentan con dos sesiones de apoyo a cargo del profesor y con instrucciones sobre cómo ir ejecutando los hitos.

### 3. Metodología

En este capítulo se va a abordar, en primer lugar, el método de investigación seleccionado para este trabajo empírico. A continuación, analizaremos el procedimiento de obtención de la muestra de datos utilizada y, para finalizar, llevaremos a cabo el estudio de la metodología del estudio para cada una de las variables seleccionadas.

La metodología cuantitativa ha sido la seleccionada para este estudio.

#### 3.1 Características de la muestra

Con la elaboración de este trabajo, sabremos qué opinan los estudiantes del Simulador Empresarial sobre la adquisición de competencias y los resultados de aprendizaje obtenidos tras la realización de dicha asignatura. Nuestro estudio nos ayudará a conocer si se cumple con la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje previstos a alcanzar cursando esta asignatura. Para ello, hemos utilizado una muestra de 359 estudiantes que han cursado la asignatura Simulador Empresarial del Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Internacional de Valencia. En el Anexo I se adjunta la encuesta completa enviada a los estudiantes.

Los datos demográficos de los estudiantes encuestados se pueden observar en la siguiente tabla.

**Tabla 1. Datos demográficos de la población encuestada**

|        |              |       |
|--------|--------------|-------|
| Género | Femenino     | 39,4% |
|        | Masculino    | 60,6% |
| Edad   | 25 a 29 años | 18,2% |
|        | 30 a 39 años | 39,4% |
|        | 40 a 49 años | 30,3% |
|        | 50 a 59 años | 12,1% |

|                 |                      |       |
|-----------------|----------------------|-------|
| Edición cursada | Edición abril 2019   | 6,1%  |
|                 | Edición octubre 2019 | 12,1% |
|                 | Edición abril 2020   | 3,0%  |
|                 | Edición octubre 2020 | 12,1% |
|                 | Edición abril 2021   | 9,1%  |
|                 | Edición octubre 2021 | 21,2% |
|                 | Edición abril 2022   | 36,4% |

### 3.2 Obtención de datos

La encuesta ha sido la herramienta utilizada para la obtención de los datos y fue enviada durante el mes de junio de 2022 a los estudiantes del MBA de VIU que cursaron la asignatura el Simulador Empresarial en las ediciones abril 2019, octubre 2019, abril 2020, octubre 2020, abril 2021, octubre 2021 y abril 2022.

En la encuesta se pueden diferenciar tres partes. En la primera, se muestran tres preguntas de corte demográfico (edad, género, edición en la que ha cursado la asignatura). En el segundo bloque, preguntas relativas a la adquisición de competencias, medidos mediante una escala tipo Likert de 10 puntos, donde 0 significa totalmente desacuerdo y 10 significa totalmente de acuerdo, y una pregunta abierta para añadir un comentario a cada respuesta. Y, un tercer bloque, sobre preguntas relativas a los resultados de aprendizaje obtenidos, también medidos mediante una escala tipo Likert 10 puntos, donde 0 significa totalmente desacuerdo y 10 significa totalmente de acuerdo, y pregunta abierta para añadir un comentario a cada respuesta.

Respecto a las preguntas del segundo bloque, el objetivo es conocer la opinión de los estudiantes sobre las competencias adquiridas tras la realización de la asignatura. Las preguntas sobre adquisición de competencias son las siguientes:

1. ¿Considera que ha incrementado su capacidad de resolución de problemas en el ámbito empresarial?
2. ¿Considera que ha sabido diagnosticar problemas reales complejos integrando conocimientos de distintas materias?
3. ¿Considera que ha desarrollado ciertas habilidades al haber interactuado con otros individuos con experiencias culturales y disciplinares diversas?

Respecto a las preguntas del segundo bloque, el objetivo es conocer la opinión de los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje obtenidos tras la realización de la asignatura. Las preguntas sobre resultados de aprendizaje son las siguientes:

1. ¿Cree que podría aplicar lo aprendido durante el desarrollo del Simulador Empresarial en su ámbito profesional?
2. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de la Dirección estratégica?
3. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de la Dirección de Marketing?
4. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de las Habilidades Directivas?
5. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de la Dirección de Operaciones y Logística?
6. ¿Cree que ha entendido el papel de las finanzas como herramientas para conseguir los objetivos de una empresa tras haber cursado el Simulador Empresarial?

## 4.Resultados y discusión

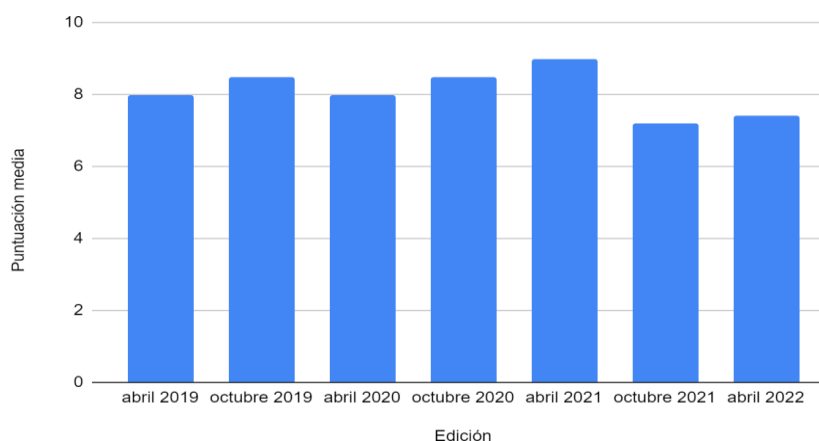
El objetivo de este capítulo es analizar y discutir los resultados de la investigación realizada.

### 4.1 Resultados

Los resultados a analizar se pueden clasificar en los bloques de preguntas incluidos en el cuestionario enviado: 1) adquisición de competencias y 2) resultados de aprendizaje.

#### Resultados de preguntas sobre adquisición de competencias:

En relación a los resultados obtenidos sobre la primera pregunta del primer bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 7,8 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución.

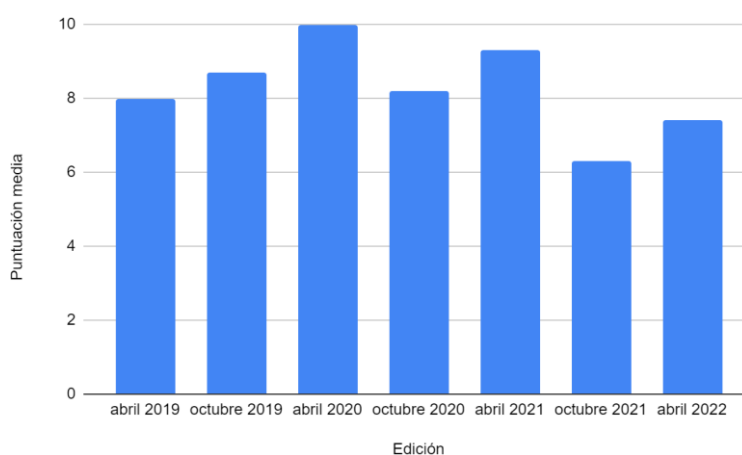


**Gráfico 1. ¿Considera que ha incrementado su capacidad de resolución de problemas en el ámbito empresarial?**

Por lo que respecta a la puntuación obtenida en la primera pregunta, se puede observar como la satisfacción ha ido en aumento desde abril 2019 hasta abril 2021. mientras que en octubre 2021 y abril 2022 la puntuación recibida en esta primera pregunta ha estado por debajo de 7,5.

En relación a los resultados obtenidos sobre la segunda pregunta del primer bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 7,6 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución.

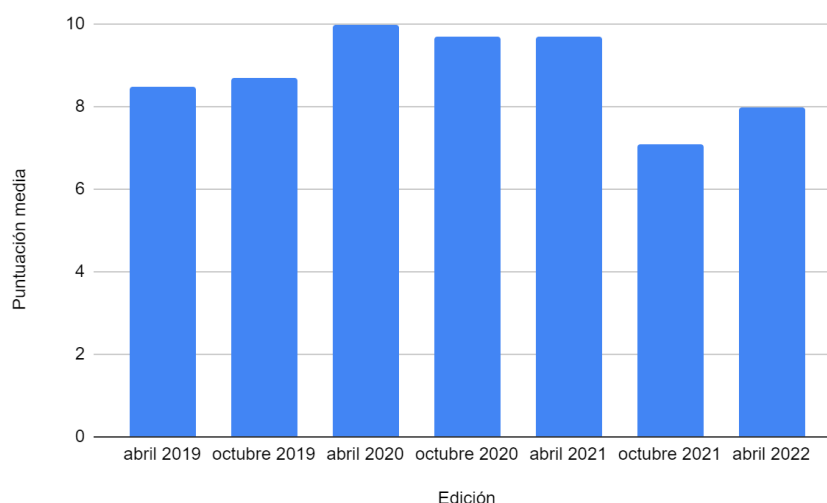
**Gráfico 2. ¿Considera que ha sabido diagnosticar problemas reales complejos integrando conocimientos de distintas materias?**



Por lo que respecta a la puntuación obtenida en la segunda pregunta, se puede observar como la satisfacción ha ido en aumento desde abril 2019 hasta abril 2020, bajando ligeramente en octubre 2020 y abril 2021. mientras que en octubre 2021 y abril 2022 la puntuación recibida en esta primera pregunta ha bajado considerablemente, siendo en octubre 2021 de 6,3 y abril 2022 de 7,3.

En relación a los resultados obtenidos sobre la tercera pregunta del primer bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 7,6 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución.

**Gráfico 3. ¿Considera que ha desarrollado ciertas habilidades al haber interactuado con otros individuos con experiencias culturales y disciplinares diversas?**

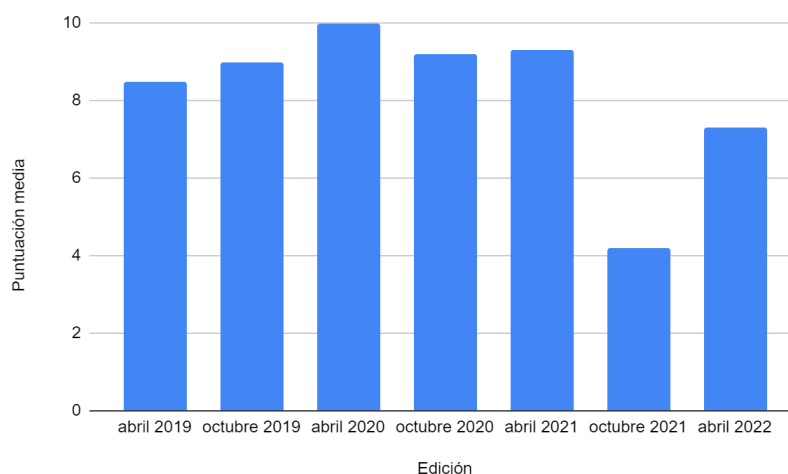


La pregunta número 3 ha sido la pregunta mejor puntuada en este segundo bloque, con una media de 8,8 puntos. Observamos la misma tendencia positiva en las primeras ediciones encuestadas, manteniéndose hasta abril 2021 dicha tendencia. Incluso en las ediciones de octubre 2020 y abril 2021 la calificación obtenida ha sido de 9,7 sobre 10 en ambas ediciones. En la edición octubre 2021 se observa la bajada de 2,6 puntos, alcanzando un 7,1 de puntuación media. En la edición de abril 2022, se incrementa casi 1 punto y se sitúa en 8 puntos sobre 10.

#### Resultados de preguntas sobre resultados de aprendizaje:

En relación a los resultados obtenidos sobre la primera pregunta del segundo bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 8 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución:

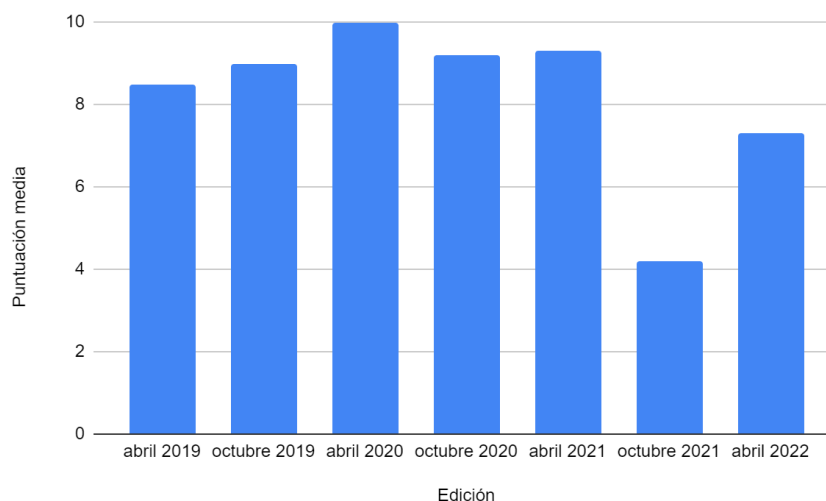
**Gráfico 4. ¿Cree que podría aplicar lo aprendido durante el desarrollo del Simulador Empresarial en su ámbito profesional?**



Analizando los resultados obtenidos de esta pregunta, se observa que la tendencia ha sido positiva hasta abril 2021, con resultados que oscilan entre los 8,5 y 10 puntos. Sin embargo, en la edición octubre 21 la puntuación media ha bajado significativamente hasta situarse en los 4,2 puntos. En abril 2022, vuelve a recuperarse y se sitúa en 7,3 puntos de media.

En relación a los resultados obtenidos sobre la segunda pregunta del segundo bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 8,4 sobre 10, siendo esta pregunta la pregunta mejor puntuada del segundo bloque Resultados de Aprendizaje. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución:

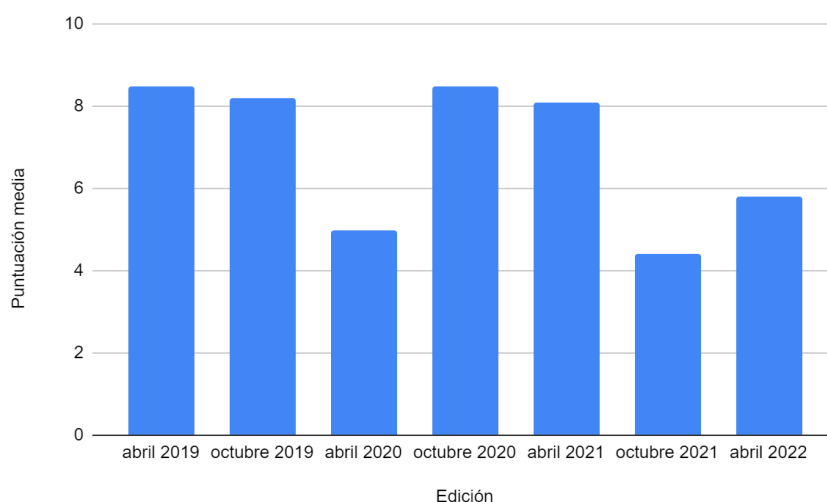
**Gráfico 5. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de la Dirección estratégica?**



En relación a los resultados obtenidos en esta pregunta, la tendencia vuelve a ser la misma que en la pregunta anterior. Las puntuaciones suben año a año hasta situarse en 10 en abril 2021, pero en octubre 2021 baja a 6 puntos, subiendo de nuevo en 2022, alcanzando una puntuación media de 7,3 puntos.

En relación a los resultados obtenidos sobre la tercera pregunta del segundo bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 6,7 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución:

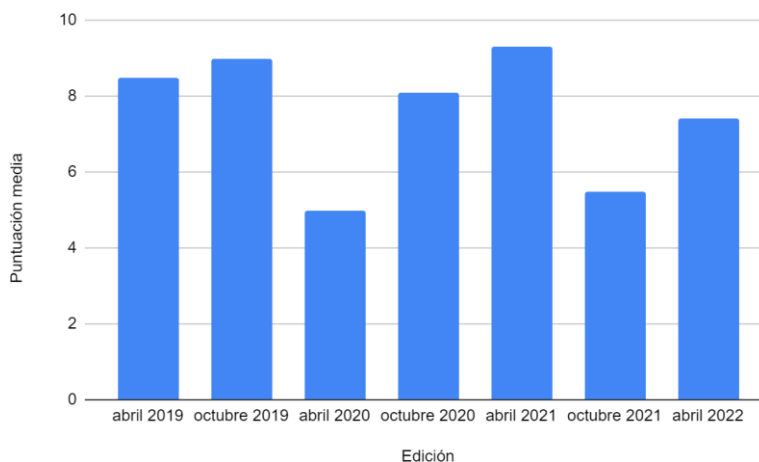
**Gráfico 6. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de la Dirección de Marketing?**



Esta pregunta ha sido la peor puntuada de este bloque, con una puntuación media de 6,7 sobre 10. Sorprende que en abril 2020 la puntuación sea de 5 puntos sobre 10. En octubre 2020 y abril 2021 vuelve a subir la puntuación, situándose en más de 8 puntos sobre 10. Como viene sucediendo en las preguntas anteriores, la puntuación vuelve a bajar significativamente en octubre 2021, obteniendo poco más de 4 puntos sobre 10 y vuelve a subir en abril 2022 alcanzando un 5,8 sobre 10.

En relación a los resultados obtenidos sobre la cuarta pregunta del segundo bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 7,4 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución:

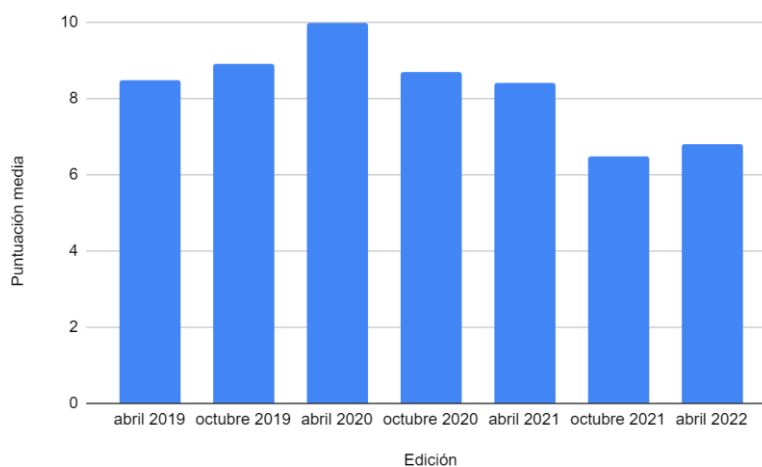
**Gráfico 7. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de las Habilidades Directivas?**



Las respuestas a la cuarta pregunta del segundo bloque siguen la misma estructura que las respuestas obtenidas en la pregunta anterior. La puntuación baja significativamente en abril 2020, con 5 puntos, y sube de nuevo, por encima de 8 en octubre 2020 y abril 2021. Como viene sucediendo en las preguntas anteriores, la puntuación vuelve a bajar significativamente en octubre 2021, obteniendo poco más de 5 puntos sobre 10 y vuelve a subir en abril 2022 alcanzando 7,4 puntos sobre un total de 10.

En relación a los resultados obtenidos sobre la quinta pregunta del segundo bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 8,2 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución:

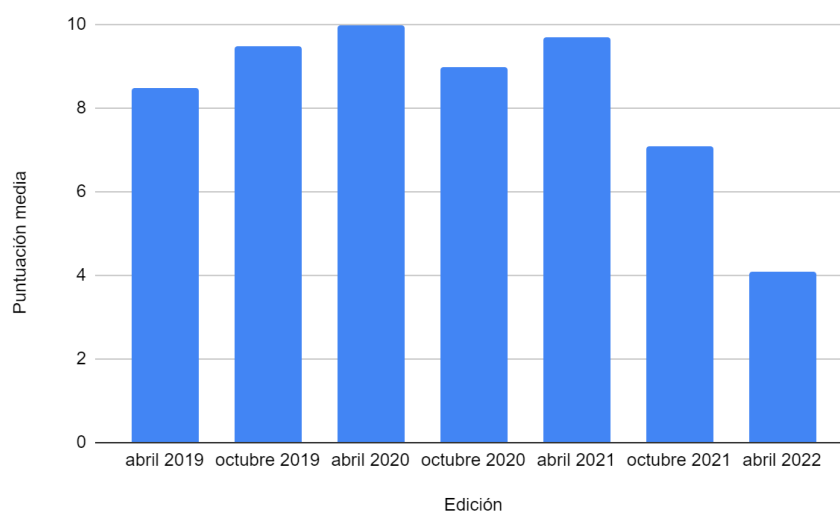
**Gráfico 8. ¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de la Dirección de Operaciones y Logística?**



Analizando los resultados obtenidos en esta pregunta, los resultados son más positivos que en las últimas dos preguntas. Se observa que, a partir de octubre 2020, la puntuación comienza a bajar, siendo de 8,7 puntos en octubre 2020, 8,4 puntos en abril 2021 y de 6,5 en octubre 2021. Sube ligeramente en abril 2022.

En relación a los resultados obtenidos sobre la cuarta pregunta del segundo bloque de adquisición de competencias, cabe destacar que la puntuación media ha sido de 8 sobre 10. Por ediciones, se puede observar la siguiente distribución:

**Gráfico 9. ¿Cree que ha entendido el papel de las finanzas como herramientas para conseguir los objetivos de una empresa tras haber cursado el Simulador Empresarial?**



Los resultados son muy positivos hasta abril 2021, siempre obteniendo puntuaciones por encima de 8, incluso llegando al 10 en abril 2020. Sin embargo, en octubre 2021 baja hasta situarse en 7,1, siendo abril 2022, la edición en la que baja drásticamente hasta situarse en los 4,1 puntos sobre 10 puntos.

#### 4.2 Discusión de resultados

Como se ha podido apreciar, las respuestas a las preguntas planteadas han manifestado, de manera general, una caída significativa en su valoración en la edición de octubre 2021, mejorando en abril 2022 pero sin alcanzar la puntuación de las ediciones anteriores, donde en términos generales, la valoración media se encontraba en la mayoría de casos por encima de 8 sobre 10 puntos.

Analizando las razones del descenso significativo de la puntuación de las preguntas a partir de la edición de octubre 2021, podemos destacar que tanto en octubre 2021 como en abril 2022 existe un encuestado en cada edición que ha puntuado las preguntas con menos de 3 puntos. Las razones por las que estos estudiantes han calificado con una puntuación baja ha sido, fundamentalmente, por diferencias entre los miembros del equipo y por falta de entendimiento con el profesor de la asignatura. Si se eliminara la puntuación de estos dos encuestados, el descenso en octubre 2021 y en abril 2022 no hubiera sido tan significativo, ya que las puntuaciones medias de las preguntas, tanto

del bloque 1 como del bloque 2, mantienen la tendencia de la puntuación de ediciones anteriores.

Si consideramos los resultados globales, es la pregunta número 3 del primer bloque **¿Considera que ha desarrollado ciertas habilidades al haber interactuado con otros individuos con experiencias culturales y disciplinares diversas?**, la que mayor puntuación media ha obtenido sobre todas las preguntas realizadas, con una puntuación de 8,8 sobre 10 puntos, debido, fundamentalmente, a que los estudiantes han valorado muy positivamente el trabajo en equipo y la interacción con otros estudiantes. Mientras que la pregunta número del segundo bloque **¿Cree que podría explicar los retos que se plantean al tomar decisiones sobre una empresa desde el punto de vista de la Dirección de Marketing?**, ha sido la pregunta que menor puntuación media ha obtenido con un total de 6,7 puntos sobre 10 puntos, debido, tras analizar cualitativamente las respuestas de los estudiantes, porque en el momento de la toma de decisiones sobre Marketing se percibió que no se contaban con las herramientas suficientes para seguir adelante.

Si se consideran los resultados por bloques, el primer bloque de preguntas, el relativo a la adquisición de competencias, ha sido mejor valorado que el bloque de resultados de aprendizaje. Si analizamos la puntuación media del primer bloque de preguntas, ésta es de 8,4 puntos sobre un total de 10 puntos, mientras que la puntuación media del segundo bloque de preguntas, ésta es de 7,8 puntos, La diferencia no es muy significativa (incremento de 0,6 puntos) entre el primer bloque y el segundo bloque de preguntas. En términos generales, la nota media global de las 9 preguntas realizadas es de 8 puntos sobre 10 puntos, percibiendo que existe un alto grado de satisfacción con el curso del Simulador Empresarial.

Como conclusión, analizando cualitativamente las respuestas del propio cuestionario enviado a los estudiantes, se reservó un espacio para introducir comentarios. Analizando los comentarios proporcionados por los estudiantes encuestados, destacaremos como puntos fuertes los siguientes: 1) la utilidad del Simulador Empresarial como una herramienta que permite al estudiante aproximarse a la gestión y a la toma de decisiones real de la organización empresarial; 2) el análisis de la complejidad global de una organización empresarial; 3) la adquisición de una visión más multidisciplinar; y, 4) el dinamismo derivado de la realización de la actividad de manera grupal.

## 5. Conclusiones

Tras analizar los resultados de la encuesta y junto a las conversaciones mantenidas con los estudiantes tras cada curso, concluimos que existe una aceptación de la propuesta de innovación docente. Existe una considerable aceptación de los juegos de simulación dentro del curso formativo, a pesar del trabajo en grupo, demostrando que han podido aplicar lo aprendido (*"learning by doing"*).

El Simulador Empresarial utilizado se muestra como una oportunidad de identificar y experimentar problemas de gestión conflictivos que podrían desarrollarse en entornos reales. El hecho que una parte considerable de la población encuestada se pueda definir como nativos digitales, permite que este

aprovechamiento favorable del entorno de virtualidad, en el que se ha aprendido en entornos simulados parecidos a los reales. Estamos ante un público que absorbe rápidamente la información multimedia, consumen datos de múltiples fuentes de forma simultánea y esperan también instantaneidad en las respuestas. Por tanto, podemos concluir que se consigue el objetivo de desarrollar una evaluación que permita el aprendizaje autónomo, la capacidad de análisis, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

La principal limitación encontrada al estudio es que las encuestas han sido respondidas por un número limitado de estudiantes, lo que ha podido sesgar los resultados ya que ha sido muy complicado obtener participación significativa sobre todo en las ediciones más antiguas en el tiempo. Adicionalmente, cabe señalar que los resultados obtenidos también se han visto repercutidos por determinadas circunstancias ligadas con la programación académica del máster que cursan, pues a partir de la edición de abril 2021 una gran parte de los estudiantes comenzaron a cursar el Título Experto Bootcamp Impulso, cuya duración es de 4 semanas de trabajo de intensificación y que, aunque no se solapa en tiempo con el Simulador Empresas, son dos asignaturas con un alto nivel de exigencia y alta carga de trabajo. Respecto a los comentarios sobre la limitación de feedback recibido puede haberse debido también a que los grupos de estudiantes son cada vez más numerosos, lo que conlleva una mayor carga del trabajo para el docente.

Como futuras líneas de investigación, se contempla la opción de plantear un focus group con representantes de cada edición e incluir también la opinión de los docentes, para de esta forma poder obtener resultados desde un enfoque más global e integrado. También sería conveniente realizar una encuesta previa al desarrollo de la docencia para poder comparar así los resultados de satisfacción una vez finalizada la actividad, así como la posibilidad de implementar un test de autoevaluación entre los propios estudiantes para ver si hay correlación entre sus valoraciones y las del docente.

## Referencias

Borrajo, F., Bueno, Y., De Pablo, I., Santos, B., Fernández, F., García, J., & Sagredo, I. (2010). SIMBA: A simulator for business education and research. *Decision Support Systems*, 48(3), 498-506

Buil, I., Catalán, S., & Martínez, E. (2019). Encouraging intrinsic motivation in management training: The use of business simulation games. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 162-171

Catalán, S., Buil, I. & Martínez, E. (2020). Engagement in business simulation games: A self-system model of motivational development. *British journal of educational technology* 51 (1), 297-311. <https://doi:10.1111/bjet.12762>

Conejero, J. S., & Valladares, L. M. (2015). THE GAME ENGINE LEARNING AS AN EDUCATIONAL TOOL. In EDULEARN15 *Proceedings* (pp. 7190-7198). IATED.

Doyle, D., & Brown, F. W. (2000). Using a business simulation to teach applied skills—the benefits and the challenges of using student teams from multiple countries. *Journal of European industrial training*.

Farashahi, M. & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education* 16(3), 132-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>

Fitó-Bertran, À., Hernández-Lara, A. B., & Serradell-López, E. (2014). Comparing student competences in a face-to-face and online business game. *Computers in Human Behavior*, 30, 452-459.

Lohmann, G., Pratt, M.A., Benckendorff, P., Strickland, P., Reynolds P. & Witelaw, P.A. (2019). Online business simulations: authentic teamwork, learning outcomes, and satisfaction. *Higher Education*, 77, 455–472. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0282-x>

Loon, M., Evans, J., & Kerridge, C. (2015). Learning with a strategic management simulation game: A case study. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 227-236.

Pasin, F., & Giroux, H. (2011). The impact of a simulation game on operations management education. *Computers & Education*, 57(1), 1240-1254.

Rincón, V., & Zorrilla, P. (2015). Project-based Learning as a Methodology to Boost Creativity, Innovation and Entrepreneurship. In *EDULEARN15 Proceedings* (pp. 1363-1370). IATED.

Urquidi Martín, A. C., Calabor Prieto, M. S., & Tamarit Aznar, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: modelo ampliado de aceptación de la tecnología. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. [https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/75/pdf\\_6](https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/75/pdf_6)

Vos, L., & Brennan, R. (2010). Marketing simulation games: student and lecturer perspectives. *Marketing Intelligence & Planning*.

# *Capítulo 9*

Detección y mejora del sistema proctor  
como elemento nuclear de innovación  
docente

Albert Clemente Soriano  
Universidad Internacional de Valencia  
[albertojavier.clemente@campusviu.es](mailto:albertojavier.clemente@campusviu.es)

Patrick Salvador Peris  
Universidad Internacional de Valencia  
[psalvador@universidadviu.com](mailto:psalvador@universidadviu.com)

## Resumen

Según recoge la Recomendación CM/Rec (2022)18, el fraude educativo ha existido siempre, pero el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, han facilitado la proliferación de este fraude. Siguiendo las recomendaciones de los principios de ética del Consejo de Europa, los pilares en los que basar una educación de calidad son la ética, la transparencia y la integridad (ETINED).

Sobre estos valores desde el Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad, se ha edificado una manera de proceder que prima la equidad y la coherencia en la toma de decisiones respecto a nuestras herramientas proctor en el aula.

Se ha realizado un seguimiento de todas las incidencias en los exámenes y se han cuantificado las mismas. El objetivo ha sido a un tiempo verificar que si estas incidencias son estadísticamente significativas y detectar si existe una mayor representación de las incidencias en un momento inicial o es una cuestión generalizada del título.

Los resultados arrojan una muy baja repercusión de casos de exámenes invalidados (alrededor de un 1,5% de los mismos) y localizado en los cursos 1º y 2º.

**Palabras clave:** innovación docente, proctor y fraude, grado en criminología, ética, transparencia

## Abstract

According to Recommendation CM/Rec (2022)18, educational fraud has always existed, but the rapid development of information and communication technologies has facilitated the proliferation of such fraud. Following the recommendations of the ethical principles of the Council of Europe, the pillars on which to base quality education are ethics, transparency and integrity (ETINED).

Based on these values, the University Degree in Criminology and Security Sciences has built a way of proceeding that prioritises fairness and coherence in decision-making with regard to our proctoring tools in the classroom.

All the incidents in the exams have been monitored and quantified. The objective has been both to verify whether these incidents are statistically significant and to detect whether there is a greater representation of incidents at an early stage or whether it is a generalised issue in the degree.

The results show a very low impact of cases of invalidated exams (around 1.5% of them) and localised in years 1 and 2.

**Keywords:** teaching innovation, proctor and fraud, criminology university degree, ethics, transparency

## 1.Introducción

Según recoge la Recomendación CM/Rec (2022)18, el fraude educativo ha existido siempre, pero el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha facilitado la proliferación de este fraude. Siguiendo las recomendaciones de los principios de ética del Consejo de Europa, los pilares en los que basar una educación de calidad son la ética, la transparencia y la integridad (ETINED).

Sobre estos valores citados, desde el Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad, se ha edificado una manera de proceder que prima la equidad y la coherencia en la toma de decisiones respecto a nuestras herramientas proctor en el aula. Consideramos sumamente importante en una Universidad online como la Universidad Internacional de Valencia, que exista la máxima seguridad jurídica para que nuestro Claustro Docente pueda realizar proyectos de innovación docente.

Se hace necesario definir algunas cuestiones previas con antelación a describir la propuesta y los objetivos planteados en esta comunicación tales como en qué consiste la innovación docente, el contexto en el que se va a desarrollar – en una Universidad online – y finalmente si se dan las condiciones para impulsar políticas de implantación de innovación docente.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 Innovación educativa. Cuestiones previas

Tomamos la definición de innovación educativa que surge del consenso de la celebración del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CIAIC) en el año 2015. Se entiende por innovación educativa (García-Peñalvo, 2015, p. 6-7):

Realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron nuevos métodos de aprendizaje online y la mejora de competencias transversales como el trabajo cooperativo, son claros ejemplos de innovación (Sein-Echaluze et al., 2014).

Estos nuevos métodos de aprendizaje online son posibles gracias al rápido avance de las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten integrar diferentes recursos tales como la gamificación, los simuladores virtuales y el análisis de datos para poder personalizar y optimizar recursos de aprendizaje (Prendes y Cerdán, 2021).

Las posibilidades para la innovación y mejora son amplias en un entorno virtual, pero en la enseñanza superior online, existe una especificidad respecto al sistema de evaluación que es necesario contextualizar y se presenta en el siguiente epígrafe.

## 2.2 Proceso de evaluación en una Universidad Online

La Universidad Internacional de Valencia (en adelante VIU) es una Universidad online creada en el año 2008 y cuyo sistema de garantía interna de calidad, queda establecido según los principios expuestos en el programa Audit de la Agencia Nacional de evaluación de la calidad y acreditación (Aneca, 2022; Universidad VIU, 2022).

En la Resolución de 6 de abril de 2021, de la Secretaría General de Universidades, se aprueban una serie de recomendaciones y estándares de calidad respecto a los títulos de grado y máster en formato virtual e híbrido. En su artículo 4.5.3, se recoge la siguiente recomendación:

Como principio general, los sistemas de evaluación deberán asegurar el adecuado control de la autoría de las pruebas de evaluación, así como que las mismas han sido realizadas por el o la estudiante sin ayuda externa no autorizada. En cualquier caso, las pruebas de evaluación conducentes a la superación de las distintas materias o asignaturas ofrecerán garantías suficientes de que el estudiantado pueda demostrar la consecución de los aprendizajes previstos, en un contexto controlado en el que pueda ser identificado de manera fehaciente.

Así mismo, en el artículo 4.7 de la mencionada Resolución, se regulan diferentes requisitos que deben cumplir las universidades en sus propuestas de memoria de títulos, entre otras la identificación de las herramientas para garantizar la autoría e identidad de los trabajos y pruebas de evaluación.

En la memoria de verificación del Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad, se establecen los criterios de evaluación de todas sus asignaturas, estableciéndose dos procesos: de portafolio y de prueba. La primera consiste en un proceso continuo que persigue tanto una finalidad formativa como sumativa y que puede evaluarse tanto individual como grupalmente. La segunda consiste en una prueba objetiva sumativa de carácter individual (Universidad VIU, 2022).

El sistema de enseñanza-aprendizaje es facilitado en toda la VIU bajo el entorno de la herramienta Blackboard Collaborate, la cual permite integrar bajo una plataforma los recursos y materiales de enseñanza-aprendizaje, las sesiones de clase tanto síncronas como asíncronas, la posibilidad de generar grupos colaborativos tanto del alumnado como del profesorado, herramientas de comunicación, laboratorios virtuales para la inclusión de software especializado y de simulación y no menos importante, la integración en el mismo entorno de todas las actividades y pruebas de evaluación. Esta plataforma, permite pues una experiencia integrada confortable para el alumnado y una garantía en la trazabilidad de todos los procesos para el Claustro docente.

Cabe destacar que la Universidad VIU recibió en el año 2021, el prestigioso premio "Blackboard Catalyst Awards 2021", en la categoría Teaching and Learning (Blackboard, 2021).

Al objeto de verificar la autoría y las garantías de consecución de aprendizaje ya señalados en párrafos precedentes, todos los estudiantes deben seguir unos requisitos

en la realización tanto de las pruebas y actividades del portafolio como de la prueba objetiva que garantizan tanto la autoría como la originalidad y los principios ETINED.

Sobre esta prueba objetiva individual, descansa la intervención realizada objeto de esta comunicación. En dicha prueba, el estudiantado debe observar un correcto seguimiento del proceso de proctorización que consisten en una comprobación de autoría y de monitorización de escritorio a través del socio tecnológico Smowl Tech, integrado como se ha descrito en la propia plataforma de enseñanza-aprendizaje.

El sistema proctor citado persigue una función adicional a la garantía de la autoría y trazabilidad de las pruebas, y es el hecho de evitar el fraude.

Tal y como se recoge en la normativa de Evaluación de la Universidad VIU (Universidad VIUc, 2022), es objeto de invalidación del examen tanto la inobservancia de permitir el funcionamiento del sistema proctor, como la utilización de material no permitido para la utilización de la prueba. La aplicación práctica de la normativa citada se traduce en la aplicación de un 0 y pérdida de convocatoria.

Se garantiza la existencia de proporcionalidad y de garantías al existir procedimientos de revisión de calificaciones tanto ordinaria como extraordinaria.

Existe un protocolo generado por el equipo de dirección del Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad que adicionalmente a lo recogido en la Normativa de Evaluación, aplica los principios de coherencia y equidad, de tal forma que nunca se invalida ninguna prueba si no existe una clara evidencia del no uso del sistema proctor o de un uso fraudulento. Adicionalmente, cuando existe evidencia de problemas técnicos trazados desde el sistema de soporte técnico, se facilita una nueva oportunidad para realizar la prueba de evaluación.

Para reforzar el principio de publicidad, desde el equipo de dirección del título, junto al servicio de orientación de alumnos, se realizan acciones continuadas a lo largo del curso académico para facilitar información y herramientas complementarias a las ya ofrecidas por la propia Universidad VIU.

Según datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (Fernández-Mellizo, 2022), para el ejercicio 2015-16, la tasa de abandono de primer año en el sistema universitario español fue del 33,2%. Si bien la autora distingue que un 12,4% de estudiantes que abandonan en primer año, lo hacen por traslado de expediente para continuar sus estudios en otra titulación o Universidad. Si tomamos los datos realizando una comparativa entre la Universidad presencial y la no presencial, los resultados son preocupantes (Fernández-Mellizo, 2022) dado que, si bien las tasas de abandono de primer año para las Universidades presenciales son del 13%, para las Universidades no presenciales asciende a un 53%.

Las causas del abandono son plurifactoriales y no son objeto del presente trabajo, pero una de las cuestiones más importantes que influyen en ello es el resultado académico obtenido y muy especialmente en el primer año de contacto con la institución universitaria (Rodríguez-Muñiz et al., 2019).

La pregunta o preguntas de investigación formulada es: ¿se dan los requisitos básicos para poder dedicar recursos en innovación docente? Dicho de otro modo, ¿existe riesgo de que los procesos de evaluación sean un obstáculo para ello?

### 2.3 Objetivos

El objetivo principal es cuantificar las incidencias registradas en los exámenes finales realizados por los estudiantes de todos los cursos del grado en criminología y ciencias de la seguridad en las ediciones octubre 2020 y octubre 2021.

Como objetivos secundarios se recogen los siguientes:

- Identificar si estas incidencias son numéricamente significativas
- Analizar la distribución y evolución de las incidencias para la posible implementación de planes de mejora
- Identificar si se dan las condiciones previas para poder dedicar esfuerzos y recursos a verdaderos proyectos de innovación docente

## 3. Metodología

Para cumplir los objetivos de la presente comunicación, se efectúa una amplia revisión del centro de calificaciones donde se obtienen los datos del número de exámenes realizados en ambas convocatorias, exámenes invalidados frente a exámenes válidos. Esto es, no se contabilizan los exámenes superados o no, sino aquellas situaciones en las que el estudiantado no ha superado el examen por no ajustarse a lo establecido en nuestra normativa de evaluación para los exámenes online. Esto es: a) no permitir que el sistema Smowl CM realice su función de proctorización o b) incurrir en algún supuesto de fraude en la realización de este.

Se revisan todos los intentos de prueba objetiva de primera y segunda convocatoria realizados en todas las asignaturas del título para las ediciones octubre 20 y octubre 21. Esta revisión pormenorizada es posible gracias a la trazabilidad generada por el apartado "centro de calificaciones" existente en cada una de las asignaturas.

El plan de estudios del Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad comprende 50 asignaturas. Se excluyen de la revisión las asignaturas de prácticas externas y trabajo de fin de grado, por no incluir en su proceso de calificación una prueba objetiva sumativa.

En la edición de octubre 20, cuatro de las quince asignaturas optativas que conforman las tres menciones del título, no se ofertan por falta de demanda, por tanto, para este curso, son un total de 44 asignaturas a revisar.

Para el curso octubre 21, el número de asignaturas a revisar son un total de 48.

Una vez extraídos los datos, se han aplicado a una tabla de Excel para analizar los mismos, obteniéndose resultados para cada edición distribuidos por curso, convocatoria y cuatrimestre. Además, se cuantifica el número total de estudiantes afectados por las invalidaciones del examen. También se cuantifica por tipo de invalidación tal y como ha quedado descrito en la descripción de este epígrafe, esto es, si el estudiante no observa la obligación de utilizar el sistema proctor durante el examen, se anotará como “no proctor” y si incurre en alguna causa no permitida por la normativa como por ejemplo la utilización de material de apoyo, auriculares u otros elementos no necesarios para el examen, se catalogará como “fraude”.

## 4.Resultados y discusión

Una vez cuantificados el número de exámenes realizados, se efectúa el cálculo de estos en las dos ediciones citadas de octubre 20 y octubre 21. Para cada edición se cuantifica la distribución del número de exámenes e incidencias (exámenes considerados no válidos) distribuidos por cada uno de los cuatro cursos, por cada cuatrimestre y convocatoria. En las tablas 1 y 2 a continuación, se puede observar esta distribución para la edición octubre 20.

En la tabla 1 se puede apreciar el total de exámenes por cada convocatoria y cuatrimestre correspondiente a la edición octubre 20. Se celebraron un total de 1561 exámenes y tal y como se aprecia en la tabla 2, la mayoría de los estudiantes realizó preferentemente los mismos en primera convocatoria. Se celebraron 1400 exámenes en primera convocatoria y 161 en segunda convocatoria. En cuanto a la distribución por cursos, convocatorias y cuatrimestres, las incidencias se distribuyen al 50% entre el primer y segundo cuatrimestre. Se aprecia una mayor concentración de incidencias en los dos primeros cursos. Una posible explicación es el perfil del alumnado, el cual en una gran parte accede a la titulación con reconocimiento de créditos por experiencia profesional, traslado de expediente o con titulaciones previas, lo que hace que el grueso del alumnado de primer año esté cursando asignaturas tanto de primer como de segundo curso.

Tabla 1. Distribución incidencias por curso. Edición Octubre 20

| EDICIÓN OCTUBRE 20 |         |      |        |         |      |        |         |      |        |
|--------------------|---------|------|--------|---------|------|--------|---------|------|--------|
| 1º CUATRIMESTRE    |         |      |        |         |      |        |         |      |        |
| Curso              | CONV 1ª |      |        | CONV 2ª |      |        | Totales |      |        |
|                    | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. |
| 1º                 | 238     | 4    | 1,68%  | 41      | 1    | 2,44%  | 279     | 5    | 1,79%  |
| 2º                 | 197     | 9    | 4,57%  | 23      | 0    | 0,00%  | 220     | 9    | 4,09%  |
| 3º                 | 191     | 3    | 1,57%  | 5       | 0    | 0,00%  | 196     | 3    | 1,53%  |

| 4º              | 99      | 4    | 4,04%  | 8       | 0    | 0,00%  | 107     | 4    | 3,74%  |
|-----------------|---------|------|--------|---------|------|--------|---------|------|--------|
| Total           | 725     | 20   | 2,76%  | 77      | 1    | 1,30%  | 802     | 21   | 2,62%  |
| 2º CUATRIMESTRE |         |      |        |         |      |        |         |      |        |
|                 | CONV 1ª |      |        | CONV 2ª |      |        | Totales |      |        |
| Curso           | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. |
| 1º              | 211     | 4    | 1,90%  | 40      | 3    | 7,50%  | 251     | 7    | 2,79%  |
| 2º              | 215     | 5    | 2,33%  | 28      | 4    | 14,29% | 243     | 9    | 3,70%  |
| 3º              | 172     | 0    | 0,00%  | 11      | 1    | 9,09%  | 183     | 1    | 0,55%  |
| 4º              | 77      | 2    | 2,60%  | 5       | 0    | 0,00%  | 82      | 2    | 2,44%  |
| Total           | 675     | 11   | 1,63%  | 84      | 8    | 9,52%  | 759     | 19   | 2,50%  |

Elaboración propia a través de los datos obtenidos del centro de calificaciones. Nº  
Ex = número de exámenes; Inc = Incidencias, exámenes no válidos; % Inc =  
Porcentaje de incidencias

Tabla 2. Total de exámenes e incidencias para la Edición Octubre 20

| EDICIÓN OCTUBRE 20       |                 |                 |       |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-------|
| Incidencias y porcentaje |                 |                 |       |
|                          | 1º CUATRIMESTRE | 2º CUATRIMESTRE | TOTAL |
| Nº Ex.                   | 802             | 759             | 1561  |
| Inc.                     | 21              | 19              | 40    |
| % Inc                    | 2,62%           | 2,50%           | 2,56% |

Elaboración propia a través de los datos obtenidos del centro de calificaciones

En la tabla 2 se recogen las incidencias con relación al número de exámenes como resultado global tanto en cuanto a los dos cuatrimestres como al sumatorio total del curso. La cantidad total de incidencias asciende a 40, que supone un 2,56% del total de exámenes. La cantidad de estudiantes afectados por estas invalidaciones supuso un total de 27, distribuidos en 13 en el primer cuatrimestre y 14 en el segundo cuatrimestre que suponen un 12,7% del total de estudiantes matriculados con derecho a examinarse.

En las tablas 3 y 4 se presentan los mismos datos relativos a la edición octubre 21, esto es, la distribución de exámenes e incidencias por convocatoria y cuatrimestre (tabla 3) y el total de incidencias distribuidos por cuatrimestre y el total (tabla 4).

**Tabla 3. Distribución incidencias por curso. Edición Octubre 21**

| EDICIÓN OCTUBRE 21 |         |      |        |         |      |        |         |      |        |
|--------------------|---------|------|--------|---------|------|--------|---------|------|--------|
| 1º CUATRIMESTRE    |         |      |        |         |      |        |         |      |        |
| Curso              | CONV 1ª |      |        | CONV 2ª |      |        | Totales |      |        |
|                    | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. |
| 1º                 | 232     | 10   | 4,31%  | 33      | 0    | 0,00%  | 265     | 10   | 3,77%  |
| 2º                 | 287     | 4    | 1,39%  | 14      | 0    | 0,00%  | 301     | 4    | 1,33%  |
| 3º                 | 195     | 1    | 0,51%  | 6       | 0    | 0,00%  | 201     | 1    | 0,50%  |
| 4º                 | 198     | 2    | 1,01%  | 5       | 0    | 0,00%  | 203     | 2    | 0,99%  |
| Total              | 912     | 17   | 1,86%  | 58      | 0    | 0,00%  | 970     | 17   | 1,75%  |
| 2º CUATRIMESTRE    |         |      |        |         |      |        |         |      |        |
| Curso              | CONV 1ª |      |        | CONV 2ª |      |        | Totales |      |        |
|                    | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. | Nº Ex.  | Inc. | % Inc. |
| 1º                 | 212     | 3    | 1,42%  | 19      | 0    | 0,00%  | 231     | 3    | 1,30%  |
| 2º                 | 326     | 2    | 0,61%  | 8       | 0    | 0,00%  | 334     | 2    | 0,60%  |
| 3º                 | 220     | 0    | 0,00%  | 4       | 0    | 0,00%  | 224     | 0    | 0,00%  |
| 4º                 | 130     | 0    | 0,00%  | 5       | 0    | 0,00%  | 135     | 0    | 0,00%  |
| Total              | 888     | 5    | 0,56%  | 36      | 0    | 0,00%  | 924     | 5    | 0,54%  |

*Elaboración propia a través de los datos obtenidos del centro de calificaciones. Nº Ex = número de exámenes; Inc = Incidencias, exámenes no válidos; % Inc = Porcentaje de incidencias*

**Tabla 4. Total de exámenes e incidencias para la Edición Octubre 21**

| EDICIÓN OCTUBRE 21       |                 |                 |       |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-------|
| Incidencias y porcentaje |                 |                 |       |
|                          | 1º CUATRIMESTRE | 2º CUATRIMESTRE | TOTAL |
| Nº Ex.                   | 970             | 924             | 1894  |
| Inc.                     | 17              | 5               | 22    |
| % Inc                    | 1,75%           | 0,54%           | 1,16% |

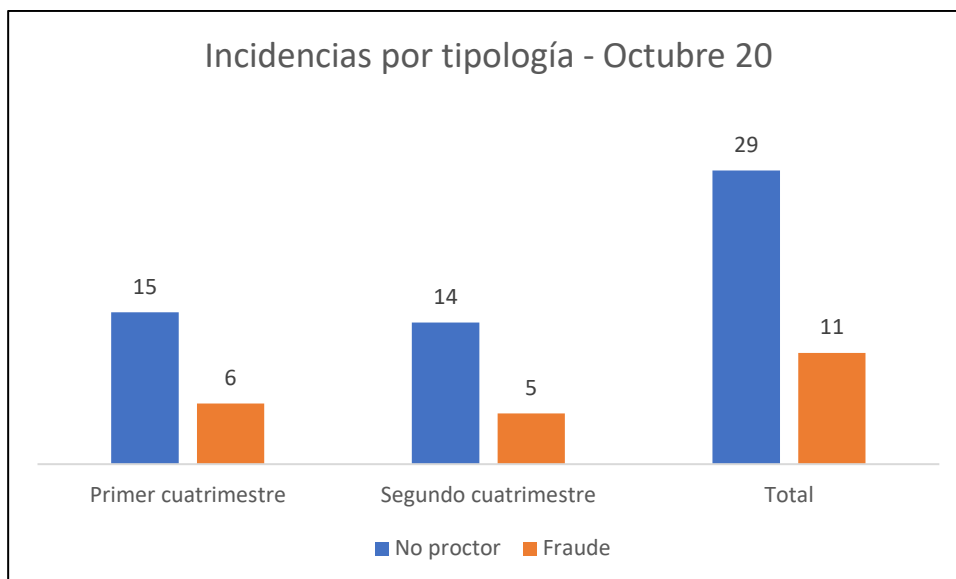
*Elaboración propia a través de los datos obtenidos del centro de calificaciones*

Analizando los datos presentados en la tabla 3, se puede comprobar que todas las incidencias se concentran en los exámenes de primera convocatoria, siendo más numerosos los casos en el primer cuatrimestre que en el segundo. La gran mayoría de incidencias, se dan en el primer curso, donde se registran 13, frente al total de 22 incidencias.

En la tabla 4, se puede apreciar el descenso del número de incidencias respecto al curso anterior: 22 frente a las 40 de octubre 20, y también el descenso en el porcentaje total, que supone un 1,16% del total, frente al 2,56% del curso anterior.

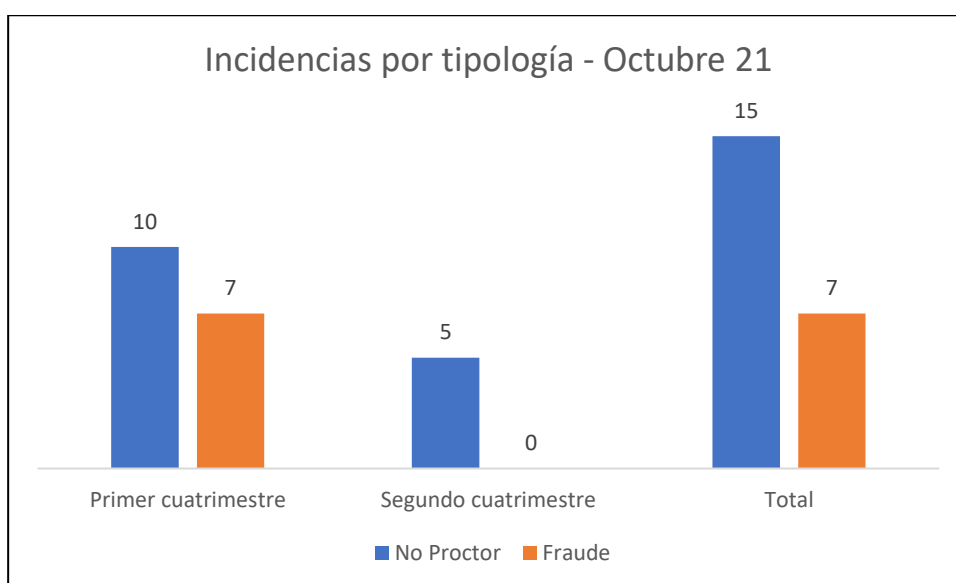
Una vez establecida la cuantificación presentada, interesaba saber el número total de estudiantes afectados por las invalidaciones de sus exámenes y las causas de estas invalidaciones. Se presentan a continuación las figuras 1 y 2, donde se recogen las incidencias agrupadas por tipología.

**Figura 1.**



*Elaboración propia a través de los datos obtenidos del centro de calificaciones*

**Figura 2.**



*Elaboración propia a través de los datos obtenidos del centro de calificaciones*

Por último, se presentan los datos por persona única o número único de estudiantes afectados por cada edición y la cantidad relativa de los mismos respecto al total del alumnado.

Cabe resaltar para poder interpretar los resultados, que el sistema de proctorización descrito, se implementa durante el curso 2020, por este motivo,

al inicio de la misma y durante todo el curso, se realizan numerosas acciones de difusión, capacitación y recordatorio de los requisitos para poder superar con éxito los exámenes o pruebas objetivas. Se realizan dos tutorías de bienvenida, una a cargo del orientador de alumnos y otra a cargo del equipo de dirección del título. Se realiza una tutoría de seguimiento a los tres meses del comienzo del curso, celebrada de forma conjunta entre orientación y dirección de título. Durante la última semana del primer cuatrimestre, se realizan acciones de recordatorio a través de anuncio general a todo el alumnado. Durante la primera semana de celebración de exámenes, se recibe una elevada cantidad de correos electrónicos con dudas y quejas respecto al sistema proctor. Por dicho motivo, se convoca una tutoría colectiva extraordinaria donde se vuelve a insistir en los criterios ya expresados antes del comienzo del curso. Para el segundo cuatrimestre, se repiten las mismas acciones que en el primero, esto es, diversos recordatorios realizados tanto por orientación como por dirección de título y una tutoría.

Para la edición de octubre 21, las acciones fueron cuantitativamente inferiores, celebrándose tan solo una tutoría, que se efectuó de manera conjunta entre orientación de alumnado y dirección de título y se realizaron sendos recordatorios de las cuestiones más importantes y donde obtener información adicional respecto al sistema proctor. Cabe señalar que hubo una implementación de mejora respecto al curso anterior: en Claustro de inicio del curso, se fijaron dos acciones básicas tales como la inclusión de instrucciones estandarizadas en todas las pruebas objetivas y la capacitación del Claustro docente en el sistema proctor. Los docentes trasladaron las mismas instrucciones en sus tutorías que orientación y dirección de título.

## 5.Conclusiones

Una vez cuantificadas las incidencias en las pruebas objetivas y analizados los datos, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- En el ejercicio 2020, las incidencias se distribuyen por igual a lo largo de los dos cuatrimestres. Se dan incidencias en todos los períodos de examen. El número de exámenes realizados ascendió a 1561, de los cuales 40 fueron invalidados, esto es un 2,56% sobre el total. A pesar de no ser un número significativo, si lo analizamos desde la cuantificación de estudiantes totales afectados, sí es preocupante dado que, para este curso, un total de 27 estudiantes de un total de 212 matriculados, sufrieron algún tipo de invalidación, lo que supone un 12,74% del alumnado.
- En el curso 2021, la distribución de las incidencias es muy diferente al curso anterior, dado que las mismas tan solo se concentran en las primeras convocatorias de ambos cuatrimestres. En cuanto a la distribución por cursos, se concentran principalmente en el primer curso donde se contabilizan más de la mitad de las incidencias totales. Para esta edición, se observa una reducción significativa del número total de incidencias. De 1894 intentos, tan solo se registraron 22 invalidaciones, lo que supone un 1,16% respecto al total. Se observa un descenso de casos únicos. En esta edición, de 300 estudiantes matriculados, se vieron afectados 17, un 5,67%.

- El sistema actual de proctorización exige unas altas cotas de dedicación en tareas de prevención para minimizar el nivel de incidencias, pero también una exigente dedicación de tiempo y recursos en la reacción ante las mismas para atender las reclamaciones y ofrecer explicaciones satisfactorias al alumnado.
- Se evidencia un importante descenso tanto en el número de incidencias como de estudiantes afectados. Tal como se ha expuesto, esto se ha conseguido con un menor número de acciones dirigidas al alumnado. Esto nos hace presuponer que, si se mantiene la línea de mejora implementada para el curso 2021, es posible dedicar tiempo y recursos a acciones de innovación educativa.

Como principal limitación al presente estudio, se destaca la imposibilidad a día de hoy de discernir las causas que llevan al alumnado a no seguir las pautas recomendadas, esto es, si es debido a falta de capacitación u otras razones. Como propuesta de mejora, sería altamente recomendable realizar un seguimiento del alumnado que ha incurrido en alguna invalidación por parte de algún servicio especializado de la Universidad que liberara a los responsables académicos.

## Referencias

Aneca (2022). Programas de evaluación. Registro de universidades/centros: informes de diseño. Consultado el 23 de septiembre de 2022. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/AUDIT/Registro-de-universidades-centros-informes-de-diseno>

Blackboard (23 de junio de 2021). Blackboard Announces Winners of 2021 Catalyst Awards. <https://press.blackboard.com/2021-06-23-Blackboard-Announces-Winners-of-2021-Catalyst-Awards>

Fernández-Mellizo, M. (2022). Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España. Universidad Complutense de Madrid. Ministerio de Universidades. Gobierno de España.

García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 6–23. <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>

Rodríguez-Muñoz LJ, Bernardo AB, Esteban M, Díaz I (2019) Trayectorias de abandono y transferencia: ¿Cuáles son los perfiles de riesgo al analizar la persistencia universitaria con técnicas de aprendizaje automático? *PLoS ONE* 14(6): e0218796. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218796>

Sein-Echaluze Laclea, M. L., Blanco, Á. F., José, F., & García Peñalvo, F. J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. *Revista de Educación a Distancia*, 44, 1–5.

Universidad VIU (2022). Nuestra institución. Consultado el 23 de septiembre de 2022.  
<https://www.universidadviu.com/es/quienes-somos>

Universidad VIUb (2022). Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad. Documentación oficial y normativa. Consultado el 23 de septiembre de 2022.  
<https://www.universidadviu.com/es/grado-criminologia-ciencias-la-seguridad>

Universidad VIUc (2022). Normativa. Consultado el 23 de septiembre de 2022.  
<https://www.universidadviu.com/es/normativa>

# *Capítulo 10*

El Aula Digital de Derecho. Basada en hechos reales y proyectada a la transferencia

Francisco de la Torre Olid  
Universidad Internacional de Valencia  
fdelatorreo@universidadviu.com

## Resumen

El aula de Derecho ha tenido que acomodarse a la transformación digital, una primera muestra de innovación hoy normalizada. Ahora corresponde extraer mayor rendimiento y avanzar. En el estudio del Derecho preside el reto de abordar la actualidad según un Ordenamiento positivo, respecto al cual existe el compromiso de interpretarlo y aplicarlo a cada nueva realidad. En el aspecto metodológico, procede lograr la adquisición de competencias necesarias de cara a una proyección profesional competitiva. Formar al jurista en el aula digital es llevarle al espacio idóneo, enriquecido tecnológicamente, donde buscar la más pronta inmersión en la realidad y ésta está en la red. Un jurista conectado con las fuentes y con la sociedad de la que recoge los debates más actuales. El reto es impulsar las capacidades de análisis y de razonamiento jurídico, ganando solvencia en la crítica y en el adiestramiento en competencias digitales.

El Derecho responde a una construcción sólida, basamentada en la experiencia, los principios y los valores, con un compromiso iusnaturalista. El desafío es acoger las nuevas y cada vez más complejas situaciones a acotar, ordenar, pacificar y solucionar. La propuesta es anticipar la práctica del Derecho y la transferencia, aumentando concienciación y compromiso social, en un aula digital, sitio idóneo y enriquecido, integrador de toda la materia jurídica, garante del éxito académico y preprofesional.

**Palabras clave:** Aula digital, razonamiento jurídico, práctica jurídica, participación, competencias digitales, competencias preprofesionales

## Abstract

The law classroom has had to accommodate the digital transformation, a first example of innovation today standardized. Now it's time to extract more yield and move forward. In the study of Law, he presides over the challenge of addressing current affairs according to a positive order, with respect to which there is a commitment to interpret it and apply it to each new reality. In the methodological aspect, it is necessary to achieve the acquisition of necessary competences for a competitive professional projection. Training the lawyer in the digital classroom is to take him to the ideal space, technologically enriched, where to seek the earliest immersion in reality and this is in the network. A jurist connected with the sources and with the society from which he collects the most current debates. The challenge is to boost the capacities of analysis and legal reasoning, gaining solvency in criticism and training in digital skills.

The Law responds to a solid construction, based on experience, principles and values, with a jusnaturalist commitment. The challenge is to welcome the new and increasingly complex situations to be limited, ordered, pacified and solved. The proposal is to anticipate the practice of Law and transfer, increasing awareness and social commitment, in a digital classroom, an ideal and enriched place, integrating all legal matters, guarantor of academic and pre-professional success.

**Keywords:** Digital classroom, legal reasoning, legal practice, participation, digital skills, pre-professional skills

## 1.El Aula para conocer, razonar y aplicar el Derecho

Cuando nos proponemos innovar en Derecho tenemos que recordar la exigencia que acompaña al jurista y a la que éste se debe: la obligación de sumergirse en la realidad que le envuelve, ya que el Derecho es un instrumento que nace y se justifica para su necesaria realización. No cabe conocer la herramienta jurídica para complacerse en su construcción o limitarse a su conocimiento o valoración, su virtualidad está en la eficacia jurídica, en la garantía de su proyección en la práctica.

El jurista que se forma debe estar llamado *ab initio* a ese compromiso de realización. Es por ello, que la innovación radica en la incesante dinámica social por lo que, verificando la función más propia y principal del profesional del Derecho, que es la de abordar esa cambiante realidad, sabremos el tipo y contenido de la formación que se debe ofrecer en la Universidad: instruir en el cometido de aplicar el Derecho. "El jurista está especializado en la realización del Derecho, necesita tener vocación y una educación profesional...Hay que saber mirar y saber hacer; unir conocimiento y práctica" (Castro y Bravo, F. de. 1984. p.490).

Este cometido nuclear, de conocer el Derecho y, sin solución de continuidad, darle aplicación práctica, requiere del razonamiento jurídico, plantea el reto de seleccionar la norma (conocimiento del Derecho) y de aplicarla (conocimiento de la realidad). Asumir el entorno en el que actuar pasa por ubicarnos en "una sociedad en permanente mutación que demanda a la Universidad una respuesta cada vez más rápida y flexible de las necesidades de formación de profesionales acorde con esas mudanzas. Al mismo tiempo, demanda que esos y esas profesionales surgidos de las universidades sean capaces de liderar dichas transformaciones para construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, origen nacional o étnico, edad, ideología, religión o creencias, enfermedad, clase social, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, y claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)", según dispone el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

Ligado al razonamiento jurídico hay que desplegar el análisis crítico de la norma. Se debe estar alerta frente a la norma coyuntural -por provisional-, la norma irreal -ideal o programática sin virtualidad ni eficacia-, la norma excesiva -que todo lo regula- y la norma incoherente -no encuadrable en nuestro Ordenamiento-. Por tanto, la responsabilidad asumida es la de reaccionar ante los que quieren desviar el Derecho. Procede evitar patologías como la que consiste en demandar permanentemente un Derecho nuevo que atienda la mera coyuntura o que pretenda resolver lo que ya está ordenado y pendiente, si acaso, de ganar eficacia y virtualidad. La innovación no es la recreación permanente del Derecho que da provisionalidad, inestabilidad a la ley, la ancla en la coyuntura, abocando a la inseguridad jurídica y a la posible incoherencia o difícil encuadramiento en el sistema. Esta alerta debe servir también para corregir el Derecho dado cuando

se positiviza con más compromiso formal que sustantivo, incurriendo en el *fumus boni iuris* que tanto confunde porque da apariencia de solución cuando una falta de dotación económica o de itinerario de procedibilidad, por ejemplo, frustra su materialización. De igual modo es necesario enfrentarse al Derecho que quiere imponerse y que, sin embargo, merece la tacha por la falta de legitimidad sustantiva o por carencia de competencia en el órgano emisor.

El jurista, en fin, debe contribuir a frenar la panreglamentación, porque todo no debe ser legislado a costa de la libertad de la sociedad civil cuya autonomía debe preservarse frente a todo exceso de heteronomía. En esta línea de censura, hay que repudiar el exceso normativo cuando la superposición del Derecho viene a tapar con novedad legislativa lo que ya estaba dado o cuando la pretendida innovación presenta un Derecho deshilvanado y contradictorio con el Ordenamiento en el que debe encuadrarse. Fomentar el espíritu crítico en el aula será la respuesta a la consideración de la comunidad universitaria como espacio de libertad intelectual, de diálogo, de debate, de aprendizaje y de afirmación de valores éticos y humanistas. En definitiva, insistimos en el reto y objeto de la sana crítica para frenar el Derecho que sea producto del clamor que quiere una continua novedad legislativa, que se da cuando la sociedad pide legislar en caliente o de modo particular en función de la novedad, el oportunismo o la coyuntura; o el Derecho que emerge deshilvanado, cuando se legisla con rapidez o a partir del solo criterio político.

Un ejemplo de esto lo encontramos en el “Derecho de pandemia” que el Tribunal Constitucional ha declarado contrario a la Carta Magna por no haber reservado la organicidad, a la hora de limitar derechos fundamentales, sin que la excusa de la urgencia sanitaria o la pretendida legitimidad de una forzada gobernanza le dieran razón suficiente. Tampoco avalaba tal normativa el haber confiado su elaboración a entes públicos carentes de competencia, cuando se recurrió para aparentar la bondad y razón, a su validación por la Autoridad Judicial -que, en rigor, no ha de participar en la construcción del Derecho sino solo en su interpretación y aplicación-. El jurista ha de ser muy crítico con el Derecho que nace a presión y sin razón, ni formal ni sustantiva. Y, si el exceso de normativa es criticable, también lo será la falta de aplicación de normas ya existentes y de obligada observancia. Es el caso del incumplimiento sistemático que hace España del Derecho de la Unión Europea, que anualmente provoca que se active, con rutina e impunidad lamentable, el procedimiento regulado en el RD 515/2013 para repercutir responsabilidades por esta inactividad de los Poderes Públicos nacionales.

De igual modo, en el freno a la heteronomía dominante, se requiere estar en alerta permanente para que no se cercene un escenario de libertad y autonomía. Un número excesivo de leyes no legitima al Estado y sí puede cuestionarlo. La producción normativa tiene que sustentarse siempre en unos pilares inmutables, como son la dignidad humana, los derechos fundamentales, el cuadro de valores y principios informadores del total Ordenamiento y el interés general, cuya fijación, acorde al devenir de la realidad social, exige estar en escucha permanente, empezando por atender lo que los *stakeholders* sugieren para conformar la materia jurídica de impacto y actualidad.

Junto al conocimiento del Derecho hay que desplegar la tarea propia de la ciencia jurídica que, con el razonamiento, el análisis, la valoración, la crítica y la propuesta *de lege ferenda* se puede aportar. Por tanto, aunque el jurista se debe a un Derecho positivo, desde el mismo, deberá experimentar que ese Derecho está vivo y merece ser impulsado, si es que no se está cumpliendo; y también deberá verificar que es respuesta

coherente al resto del Ordenamiento jurídico, según requiere el principio de jerarquía de fuentes y eficacia no programática y sí directa de la Constitución. Así, el BOE no será una innovación sino la respuesta actual, concreta, lógica y de desarrollo para la realidad actual. Por demás, el jurista deberá comprobar que las normas nacen acordes a las exigencias sociales y económicas, criticando el Derecho que nace sin dotación presupuestaria, como mero ideal irrealizable o para favorecer una razón de Estado divorciada del interés general.

Sobre este Derecho positivo habrá que procurar su realización mediante una tarea científica que supere todo automatismo ya que se precisa un análisis de la realidad, un acomodo al supuesto de hecho y un razonamiento jurídico que motive dicha aplicación. El reto por alcanzar en el aula es conocer, analizar, criticar, transferir y no aplazar la alerta ante la necesidad social, ni retrasar el aprender a dar soluciones hasta completar los estudios jurídicos. En este compromiso científico es donde radica la virtualidad de la acción práctica: observar, razonar y ordenar. De este modo, se entiende que el BOE no puede ser una sorpresa sino esa respuesta lógica, coherente, justa y actual para resolver un problema de hoy. Y como esa formación de tan alto calado es compleja requiere un trabajo en equipo y un medio accesible de canalización, por lo que el aula digital es el sitio donde llevar a cabo esta labor. Un aula de Derecho abierta a la realidad para tomar el pulso a la sociedad, formar desde la misma y para la misma, garantizar una sensibilidad y compromiso social de modo que la *razón de Estado* siempre se deba al interés general.

El aula de los juristas es un espacio rodeado de ventanas a las que hay que estar asomado para aprender cómo se aplica el Derecho, criticar su defecto o su exceso, razonar su significación, a fin de servir a la sociedad para prevenir el conflicto, resolverlo en su caso y pacificar toda tensión de intereses relevantes con una solución justa. Transferir a la sociedad y así servir al art. 44 CE en su exigencia de atender el interés general.

Innovar no es una opción, es la necesidad de atender la dinámica cambiante que presentan el desenvolvimiento y la tensión social. Por tanto, adelantando una conclusión, innovar es inherente al Derecho y, por ende, a la Universidad. Si bien, hay que matizar y depurar cual es el sentido preciso del papel que le corresponde al aula de Derecho para ser innovadora. Ese rol cabe en la innovación metodológica, en la estrategia, en la preparación de la proyección profesional y en el permanente anudamiento de la teoría y la práctica.

La Universidad ha de servir a la "formación de futuros profesionales, la investigación, la transferencia de conocimiento, la formación de ciudadanas y de ciudadanos, el fomento de la innovación, la contribución al desarrollo social, cultural, económico y territorial, y la generación de pensamiento crítico. Estas funciones son las que confieren sentido último a la Universidad como una institución multidimensional al servicio del conjunto de la sociedad", según recoge el Preámbulo del Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios. La preocupación por la proyección social, por pasar de una consideración más estática de la Universidad, como depositaria del conocimiento, a una visión más dinámica de la misma, como productora y transferente de dicho conocimiento. Docencia, investigación y transferencia del conocimiento constituyen las funciones centrales de su actividad, de conformidad con el Anteproyecto de L.O. del Sistema Universitario.

Precisamente, el Proyecto de reforma de la Ley de la Ciencia, insiste en la necesaria promoción de la transferencia por entender que es una de las carencias del sistema de I+D+I español. Entre otros mecanismos esta Ley recoge el reconocimiento del sexenio de transferencia para incentivar el traslado directo del conocimiento y la innovación generados en el sector público a las empresas y a la sociedad (Ley de reforma de la ley de Ciencia, la Tecnología y la Innovación, de 5 de septiembre de 2022, BOE de 6 de septiembre de 2022, nº 214).

A partir de aquí avanzamos en varias líneas. Primeramente, para atender un campo en el que el Derecho debe completarse como es la ordenación del entorno tecnológico. Sumergidos como estamos en la transformación digital hay que asumir que la realidad social se desenvuelve, cada vez con más frecuencia y en más ámbitos, en el plano virtual. El Derecho ha de abordar desde la ordenación de las infraestructuras tecnológicas hasta la contratación online y siempre preservando referentes fundamentales como son el derecho a la intimidad y la imagen del usuario o la teoría general del negocio jurídico, porque el Derecho es uno y no se ofrece en alternativas para ordenar distintas realidades (sea material, digital o espacial). El Derecho, en su actualización, dependerá de una tradición, de una experiencia y de los pilares o fundamentos del Ordenamiento, por lo que la novedad no puede implicar un Derecho alternativo ni un Derecho nuevo a golpe de necesidad puntual, coyuntura o de nueva problemática. Y, en segundo lugar, el Derecho se ha de servir de la transformación digital para desarrollar el legal tech o cómo ganar eficacia jurídica sirviéndonos de las tecnologías. Por todo ello tendremos un Derecho para el escenario digital y una realidad digital para el Derecho.

## **2.El Aula digital, una oportunidad para la excelencia**

La unidad y coherencia del Ordenamiento jurídico requiere una tarea compleja en dos direcciones: hacia atrás, para tomar referencia de los principios, valores, normas superiores y experiencia ganada en la interpretación y aplicación de la norma; y hacia adelante, para estar alerta de la novedad legislativa, la doctrina que se renueva, ganando en calado y razón, y la nueva situación jurídica que acontece.

La materia jurídica está basada en hechos reales, aunque no se reduce a extraer de los mismos lo relevante para reconducirlo y encuadrarlo en el tipo descrito en la norma; la materia jurídica requiere que, en el aula, se reflexione con altura de miras, ganando distancia para objetivar la solución del caso particular según un Derecho general.

Es el aula digital la que cuenta con una riqueza de fuentes que alimentan el estudio, el pensamiento y el razonamiento que legitima la noble tarea científica de creación, revisión y actualización. El aula ofrece el sosiego necesario donde trabajar con el método científico para la proyección práctica, en ella se gana la sensibilidad, se cultivan los valores y se armoniza toda propuesta normativa con el referente social. El modo de operar, por demás, requerirá una adquisición de competencias digitales. Adiestramiento en las digital skills que conforma el componente 19 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, el Plan Nacional de Competencias Digitales (PNCD) aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de abril de 2021.

Los retos jurídicos que la actualidad cambiante presenta se abordan en un aula que está atenta a la práctica diaria, donde irrumpen las novedades en una sugestiva y sofisticada realidad. Allí es donde el docente comparte con los alumnos supuestos de hecho,

enseñando a gestionar el estrés que una vibrante dinámica social suscita para que la alerta, antes que una ansiedad, se reconduzca al adiestramiento en la prudencia iuris. Este escenario está facilitado por una transformación digital del aula, compartiendo recursos telemáticos, con accesibilidad garantizada, con diálogo abierto, fluido, permanente, bebiendo de las fuentes, debatiendo, razonando, en definitiva, formando al jurista.

El aula tecnológica es el espacio idóneo en tanto es el escenario de encuentro de la teoría y la práctica, de la conectividad y la comunicación. En ella el docente ha de lograr la participación del alumnado y escuchar de él los supuestos de hecho que puedan traer al aula para que, con la puesta en común, se aprecie la virtualidad del Derecho, respondiendo a la problemática más cercana. No olvidemos que el logro de la participación no es una opción ya que la Constitución Española la promueve para conformar una sociedad civil activa y lo hace en repetidas disposiciones, incluso la impulsa en el catálogo de los derechos fundamentales – cfr. art. 23 CE –, además de en otros preceptos tan determinantes como son los arts. 9, 48 y 129 CE. Cuanto más, si este activismo necesario lo predicamos de un colectivo como es el de los juristas, que están llamados a intervenir en la realidad de un modo necesario y decisivo. Así atendemos dos retos: avivar la vocación (al verificar la utilidad del instrumental jurídico) y la iniciativa del que ha de asumir un rol de agente activo operador en el mercado y en el tráfico.

Lograda esa vitalidad, se podrá avanzar en la consideración y configuración del aula como sala de estudio y sala de vistas para razonar en Derecho y adquirir las competencias preprofesionales. A partir de este momento habremos consolidado la metodología: poder ir del caso práctico a la abstracción teórica, imitando a los matemáticos que construyeron la geometría partiendo de la realidad de la pirámide para poder hablar del triángulo. Este proceso nos va a permitir erradicar toda crítica de que la teoría esté divorciada de la práctica, en tanto ésta ha inspirado la articulación de conceptos, figuras e instituciones jurídicas fundamentales.

Es entonces cuando cobra protagonismo el profesor que, tras desplegar esa hoja de ruta, invitando a mirar la realidad, ayudando a seleccionar y acotar la norma, estimulando y conduciendo el razonamiento jurídico, como primera destreza, aborda ahora (ganada la confianza y el interés) el reto de articular el glosario de conceptos, seleccionando los descriptores, las palabras clave, el nomen iuris, que fije en Derecho el supuesto de hecho y permita su enjuiciamiento y valoración.

No hay que despreciar el fijar en la memoria la norma siempre que se haya alcanzado su conocimiento desde el estudio y la comprensión, nunca desde una mera repetición de un dictado de la heteronomía. Su localización e interpretación, tamizada con un análisis cuantitativo (de datos masivos) y cualitativo (de encuadramiento en el supuesto de hecho, de individualización), evidencia una labor de selección particular de la disposición, que siempre estará anudada a su consideración e interpretación sistemática, con la concordancia e integración necesaria para la plena significación. Ese manejo de la fuente normativa, estimulado por la necesidad de ordenar el caso práctico, añadirá atractivo al trabajo académico con la complacencia de estar innovando por dar sentido al aula como puesto de vigía y lugar de encuentro, diálogo, debate y estudio. Por

demás, de cara al desenvolvimiento de esta realidad académica, se deberán seguir aportando al aula casos prácticos, contribuyendo cada día a esta dinámica con la cita de un asunto que tenga eco en los medios, sea de interés público y precise de un análisis y pronunciamiento en Derecho.

Depurar conceptos jurídicos fundamentales no es una opción, solo que su abordamiento llega en un segundo momento, cuando hemos podido entender su necesidad y, en consecuencia, hemos empezado a darles contenido. El modo de seguir haciendo atractiva la hoja de ruta trazada es asumiendo otro desafío como es la selección del contenido esencial de cada institución, lo que evitará formulaciones teóricas áridas y permitirá anudar cada término jurídico con una significación sintética y nuclear. En todo caso el glosario de conceptos jurídicos deberá corresponderse con los pilares del Ordenamiento donde se elevan como referentes la Ley de leyes que es la Constitución y, a partir de ella, la dignidad humana y el catálogo de los derechos fundamentales. Late, en esta correspondencia, un iusnaturalismo acorde con el constitucionalismo moderno (inaugurado en 1812) y en comunión con la comunidad internacional que, lejos de ser un inicio a olvidar, será una guía de la buena praxis.

Llegados a este punto se puede recapitular y concluir en el siguiente sentido: la innovación en Derecho es una metodología científica de formación del jurista en un espacio conformado como aula digital. En la misma abordamos la compleja tarea de actualizar, adaptar, armonizar y depurar el Derecho dado. Desarrollando el Derecho que ha de buscar el equilibrio entre tradición y la modernidad en tanto los principios, valores y fundamentos están dados y no se compadecen con su revisión permanente que no provocaría sino la inseguridad jurídica y el relativismo de querer localizar principios generales informadores en cada momento histórico.

El aula de Derecho es el lugar donde se deben adquirir las competencias de razonamiento jurídico, trabajo en equipo y compromiso social. Es un sitio donde servirse de la transformación tecnológica y que ha de conformarse como aula digital para sumergirse en el metaverso, al sabernos llamados a experimentar la práctica jurídica y, desde la misma, construir el Sistema, ordenado y conceptuado...En definitiva, un espacio donde debatir juntos y donde recibir la lección magistral; el escenario idóneo para desarrollar la metodología del caso, para ir del supuesto de hecho a la abstracción. Lo que proponemos es un aula en la que se normalice pensar en la práctica desde el minuto cero para acoger la posibilidad (parafraseando el Proyecto de Ley Orgánica del sistema universitario –LOSU– aprobado en Consejo de Ministros de 21 de junio de 2022) de implementar modalidades innovadoras de organización de las enseñanzas, con fórmulas de transferencia y conexión entre la formación profesional superior y la Universidad, impulsando la formación de redes de conocimiento, tanto interuniversitarias como con otras entidades, incluyendo instituciones y empresas. En esta línea, se incentiva la relación científica entre las universidades y el tejido social y económico.

En el Aula se consiguen unas competencias, se desarrolla una metodología, se crea un escenario y se persiguen retos donde conseguir la innovación:

- Competencias a alcanzar: razonamiento jurídico, trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso social. Son competencias preprofesionales que sirven para la proyección laboral a la que, con carácter prioritario, el estudiante aspira y, con cuyo logro, podrá desplegar el mejor de los equilibrios entre la *prudentia iuris*, la capacidad de análisis y reflexión con la alerta ante una realidad

a la que deberá estar siempre atento y llamado a actuar con la herramienta jurídica. Actuación que, por demás, no será individual, sino que se debe desplegar como labor colectiva, con un trabajo en equipo, asumida la transversalidad, la interdisciplinariedad y la complejidad de la realidad jurídica que corresponderá seguir siempre acotando y abordando.

- Metodología a seguir, dando prioridad al caso para saber ir del supuesto de hecho a la abstracción y la construcción jurídica. Porque el Derecho es instrumento de necesaria realización según insistentemente destacamos, por lo que debe tomarse el saber jurídico desde la recepción del acontecer práctico para abordar un proceso de razonamiento y comprometerse, volviendo al entorno social, a ofrecer la solución ordenadora y pacificadora.
- Escenario donde trabajar, como es el aula digital que se configura como punto de encuentro, accesible y participativo, con riqueza de recursos, desde la fuente a la imagen de la realidad a acotar, valorar y resolver; y con un funcionamiento flexible en el tiempo y en el espacio, ofreciendo la posibilidad de conciliar y garantizando la accesibilidad universal, con inquietud por inculcar una sensibilidad medioambiental –desde el posicionamiento a favor de la menor huella de carbono con la herramienta confiada a la eficiencia y eficacia de la tecnología 5G o red inalámbrica de quinta generación que viene a ofrecer mayor alcance, más velocidad, menos consumo, baja latencia, más usuarios conectados. Especiales características, que hacen de ella una pieza clave para acelerar la transformación digital de la sociedad y la economía –.
- Reto a asumir: acoger la novedad que presenta la actualidad para conjugar experiencia, norma y realización material. Perseguir y alcanzar la transferencia, como mayor expresión de compromiso social, de ofrecer a la sociedad una solución jurídica que sirva para, en justicia, posibilitar la pacificación del conflicto y la satisfacción de los derechos de las personas

En el aula, con el compromiso de la innovación, se interioriza la necesidad de afrontar la novedad diaria con la fortaleza de un Ordenamiento completo, perfecto, idóneo y suficiente para ordenar y resolver el conflicto, sin la tentación de recrear, ni de retorcer el Derecho. Tampoco debemos buscar el Derecho alternativo sino preocuparnos de enlazar los fundamentos, los valores y los criterios asentados y razonados con la realidad emergente, para su acomodo y ajuste. El Derecho no es oportunismo político ni respuesta particular a la razón de Estado (que puede con frecuencia se desvía a la sin razón, por apartamiento del interés general), es una construcción expresión de los fundamentos éticos, la dignidad de la persona y el interés general de la sociedad. El Derecho no nace cada día, se aplica cada día. Aquí se puede hablar de innovación o posibilidad de que la labor del jurista se renueve con nuevos métodos y modelos de negocio para, aprovechando la tecnología, optimizar su servicio profesional, sobre todo para acabar con una Justicia lenta donde toda herramienta de dinamización, de evitación de las seculares dilaciones indebidas, es bienvenida.

El Derecho necesita ser razonado y así posibilitar su aplicación a las nuevas situaciones jurídicas. Por ejemplo, se posibilitará la contratación inteligente si bien se tendrá que armonizar su inmediatez, eficacia, celeridad con la reflexión, valoración y acomodo al supuesto de hecho ya que la labor interpretativa, la posibilidad de una integración contractual o la determinación de supervivencia o de eficacia parcial de un clausulado,

de ponderar en equidad, de realizar el acomodo con la realidad actual informada del referente histórico...reclama una labor personal del jurista. El profesional del Derecho tendrá que indagar en el cuadro de reglas aplicadas en la conformación del algoritmo para hacer corresponder toda solución con un referente ético y coherente con el resto del Ordenamiento ya que no habrá más inteligencia artificial que la programada desde la acción humana y con unos sesgos, criterios, nunca asépticos, que se deben transparentar, conocer y por los que, a la postre, se tiene que asumir una responsabilidad.

En el aula de Derecho no tenemos que comprometernos con crear líderes de opinión, ni influencers de la banalidad o del inmediato parecer; sin embargo, sí tenemos que asumir la responsabilidad de ayudar a que el alumno sea líder en el razonamiento jurídico. Al alumno no se le debe un dictado de apuntes en el aula presencial ni una recomendación de manual como sola tarea docente en un aula telemática. El reto es avivar la vocación, el satisfacer la necesidad de la formación para una inmersión en el tráfico jurídico donde actuar de modo útil y con eficacia.

Se debe erradicar que se critique al aula porque se crea que es pura teoría y que la práctica jurídica se valore por la distancia con la formulación general y abstracta. Y, para esa práctica preprofesional, el alumno debe comprometerse con el estudio y participar, adiestrándose en la asunción de un protagonismo social. Deberá realizarse personal y profesionalmente como operador del Derecho que se aparte del automatismo de la norma, rechazado por la autorizada doctrina (De Castro, 1984) para contribuir, de modo decisivo, a la realización de la justicia, lo que se puede asimilar al logro de la felicidad pública, como concluye Marina (Marina J.A.2022), lo que no es un ideal sino un compromiso del Constitucionalismo moderno, tal como el texto de Cádiz en 1812 proclamó en el artículo 13.

### 3.Conclusiones

El aula que buscamos y nos comprometemos a materializar es un aula tecnológica, crítica, inclusiva, accesible, preprofesional, teórico-práctica, participativa, saludable, prestadora del servicio público de la educación superior, sede de conocimiento y razón, además de socialmente responsable. Un aula que se corresponde con el siguiente *decálogo*:

- *Un aula tecnológica*, donde nos encontramos docentes y alumnos para acceder a la mejor versión de la realidad académica, accesible, participativa y llena de recursos, en tanto posibilita el suministro de todas las fuentes. Un aula donde debatir de modo colegiado y resolver sobre cada nuevo reto planteado. En ella, desde el entorno digital, la dinámica social que deberá ser acotada en Derecho, sea material o telemática, estará más cercana y se mostrará con más plenitud. Se conforma un aula abierta, gracias a la realidad aumentada, donde se puede y se debe estar atento al desenvolvimiento social que ha de ser interpretado en Derecho. Esta proximidad, que se describe y verifica, inculcará una sensibilidad social que podrá traducirse en el mayor compromiso del jurista con su entorno.
- *El aula de la práctica jurídica*, que confía en el método del caso para entender el Derecho como instrumento de solución de conflictos a partir de la realidad misma, donde acontecen, y que, por abstracción, conducirá a construir y comprender la

norma general. Un aula en la que se asume que la realidad es una, tanto la material como la que configura el escenario digital; al igual que el Derecho, que también es uno. Unidad del Ordenamiento que se completa con un desarrollo y adaptación a la novedad que la dinámica social presenta y que, en el campo digital, dada su creciente expansión, requerirá un particular esfuerzo normativo.

- *El aula sede de la crítica jurídica*, para censurar al Poder legislativo que abusa en la producción normativa, incurriendo en una panreglamentación contrario al deber de preservar un margen inquebrantable de autonomía privada. El aula es el lugar donde posicionarse como contrarios al Poder ejecutivo que se excede en la potestad reglamentaria y donde también oponernos a los Poderes Públicos que no aplican la norma, frustrando la eficacia jurídica y provocando el tener que soportar repetidas sanciones a costa del Erario Público.
- *Un aula inclusiva y accesible*, idónea para prestar el servicio público de la educación superior, para lo que una conectividad es fundamental al posibilitar participar y compartir todos los recursos: archivos, imágenes, enlaces, etc. Un aula de servicio público ya que éste no es una opción sino un mandato de ley orgánica por lo que repensar en la innovación docente hacia la excelencia no queda al arbitrio del profesor sino comprometido y exigido con el deber de la mejora permanente.
- *Un aula para la transferencia*, desde que se persigue en todo momento una cualificación preprofesional comprometida con ello. La formación en la proyección práctica, con adiestramiento en las competencias fundamentales dirigidas a esa aplicación no puede sino garantizar tal resultado. Un aula teórico-práctica que, desde su apertura, servirá a la transferencia, producto de la convicción de un estudio y una investigación siempre afectos al rendimiento social. Un observatorio donde saber asomarse a la realidad, acotarla en su clave jurídica, seleccionar lo relevante, abordar su análisis, apuntar la solución. En suma, devolver y transferir a la sociedad el resultado útil.
- *Un aula participativa*, impulsora y garante de una libertad y autonomía privada, del activismo de la sociedad civil. Este compromiso es coherente con el marco constitucional que preservar la libertad individual y promueve la participación con repetidos llamamientos, resultando ahora, en conclusión, oportuno destacar que tal invitación a la ciudadanía es un reto para el profesional del Derecho, protagonista en la dinámica social- Con ello, además de fomentar la iniciativa, el emprendimiento y el trabajo en equipo, se crea un marco de corresponsabilidad.
- Un aula digital saludable, tal como ha demandado la actual crisis sanitaria, también en extremos menores al poder hablar de espacio sin humos, de la evitación de la movilidad contaminante y de la reducción de huella de carbono.
- *Un aula comprometida con los objetivos de desarrollo sostenible* en cuanto que favorece la igualdad, sin discriminación ni entre personas ni entre territorios; implicada con el medio ambiente, con la reducción de la huella

de carbono; y que persigue las más altas cotas de excelencia en la educación, en cuanto que descansa en una herramienta tecnológica potente con multitud de recursos que, en Derecho, se concretan en la garantía de una inmediatez con la realidad de la que informarse y a la que ofrecer soluciones.

- *Un aula socialmente responsable*, con conciencia del servicio público que se debe prestar y que, desde el mismo y para el mismo, pueda asumirse la proyección social que empieza satisfaciendo el interés del alumno por adquirir una formación de educación superior de calidad. Por ello deberá preservarse tal derecho subjetivo del que es titular el alumno, con el débito que a éste le es propio de rendir, como operador en el tráfico jurídico, al servicio de la justicia, en garantía de un alumnado responsable personal, profesional y socialmente.

Con este criterio se puede confiar en la bondad de sobresalir de la esfera interna académica sirviendo, en esa trascendencia, a los ODS en extremos tan relevantes como la igualdad, la accesibilidad, la limitación de la huella de carbono, la erradicación de la pobreza y la educación de calidad. En efecto, el esquema planteado favorece el estudio a toda la ciudadanía (sin discriminación y sin brecha digital), llega a todo destino y destinatario, colabora con hacer justicia en la sociedad y, en suma, forma a profesionales que, de partida, van a estar dotados de la mejor formación curricular, al tiempo que van a interiorizar una necesidad de formación continua y el compromiso de formación a lo largo de la vida.

- *El aula innovadora*, confiada al método del caso y al escenario digital; un aula tecnológica y humana que anuda el medio telemático con la consideración de la persona, destacando en la misma su dimensión social lo que, en el proceso de formación, ha de corresponderse con el estímulo a la participación más directa y, por ende, a ganar en protagonismo. Un aula preocupada por formar al jurista en el razonamiento jurídico, en la formación preprofesional y en el compromiso social. No cabe innovar sino desde la responsabilidad de no mudar el Derecho a nuestro arbitrio, sobre todo en los pilares que el constituyente acogió con compromiso iusnaturalista; y de abordar la tarea innovadora con el firme propósito y vocación de proyección a la sociedad para su provecho y mejora.

## Referencias

Castro y Bravo, F. de (1984). *Derecho Civil de España*. (p.490) Ed. Tecnos.

Gobierno de España. Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario Español, aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros de 21 de junio de 2022 [https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/Paginas/2022/refc2022\\_0621\\_cc.aspx#Universidad](https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/Paginas/2022/refc2022_0621_cc.aspx#Universidad)

Gobierno de España. Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Componente 19. Digital Skills. Plan Nacional de Competencias Digitales (PNCD)-desarrollo de la Resolución de 29 de abril de 2021, de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de abril de 2021, por el que aprueba el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia <https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/16062021-Componente19.pdf>

Ley de Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. BOE de 6 de septiembre de 2022, nº 214, pp. 123822-123922 <https://www.boe.es/boe/dias/2022/09/06/pdfs/BOE-A-2022-14581.pdf>

Marina, J.A. (30 de junio de 2022). *Diario de un investigador privado*. Panóptico. Adios <https://www.joseantoniomarina.net/categoria-blog/diario-de-un-investigador-privado/30-6-2022-adios/>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>

Real Decreto 515/2013, de 5 de julio, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de repercusión de responsabilidades por incumplimiento del Derecho de la Unión Europea [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-7385](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-7385)

Real Decreto 640/2021 de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-12613>

# *Capítulo 11*

El uso del Aprendizaje Basado en  
Proyectos en las enseñanzas de  
Derecho del Trabajo

Ana N. Escribá Pérez  
Universidad Internacional de Valencia  
aescriba@universidadviu.com

## Resumen

Dentro del ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y del Derecho Procesal Laboral se hace necesario obtener una visión claramente práctica que beneficiará el ejercicio de la profesión. No es factible que un abogado en ejercicio, por ejemplo, no pueda interpretar una nómina o no sea capaz de calcular una pensión o una prestación de nuestro sistema de seguridad social y es por ello que, en este sentido, he creado dos actividades -una para cada una de las asignaturas reseñadas- que permiten que el alumnado adquiera las competencias y los resultados de aprendizaje regulados en la Memoria de Verificación del Grado en Derecho; así pues, por un lado y con respecto a Derecho Procesal Laboral, con un supuesto de hecho genérico, los estudiantes llevarán a cabo tres actividades que se corresponden, temporalmente, con tres momentos del proceso mientras que en la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social he optado por la realización de un taller en el que los alumnos puedan aplicar los conocimientos teóricos de la asignatura en la elaboración de una nómina y el cálculo de ciertas prestaciones y pensiones partiendo, del mismo modo, de un supuesto de hecho general.

**Palabras clave:** ABP, Enseñanza, Derecho, Derecho del Trabajo

## Abstract

Within the field of Labor and Social Security Law and Labor Procedural Law, it is necessary to obtain a clearly practical vision that will benefit the exercise of the profession. It is not feasible for a practicing lawyer, for example, not to be able to interpret a payslip or not be able to calculate a pension or benefit from our social security system and that is why, in this sense, I have created two activities - one for each of the subjects outlined - that allow students to acquire the skills and learning outcomes regulated in the Law Degree Verification Report; thus, on the one hand and with respect to Labor Procedural Law, with a generic factual assumption, students will carry out three activities that correspond, temporarily, with three moments of the process while in the subject Labor Law and Social Security I have opted for a workshop in which students can apply the theoretical knowledge of the subject in the preparation of a payroll and the calculation of certain benefits and pensions starting, in the same way, from a general factual assumption.

**Keywords:** PBL, Teaching, Law, Labor Law

## 1.Introducción

La enseñanza del Derecho en general y del Derecho del trabajo en particular, de manera tradicional, han sido eminentemente teóricas. Con el paso de los años esta tendencia ha ido en descenso y en los años noventa ya era habitual encontrar parte teórica y práctica de las asignaturas que configuran los planes de estudios de las diversas universidades españolas.

Enseñar de forma práctica fue un avance importante, pero, sin lugar a dudas, era necesario introducir nuevos retos educativos y nuevas técnicas que permitiesen que el

alumnado trabajara de manera autónoma y autogestionable ante supuestos prácticos reales similares a los que van a tener que enfrentarse cuando, de forma profesional, se dediquen al ejercicio de la profesión en cualquiera de sus vertientes.

Dentro del ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y del Derecho Procesal Laboral se hace necesario obtener una visión claramente práctica que beneficiará el ejercicio de la profesión. No es factible que un abogado en ejercicio, por ejemplo, no pueda interpretar una nómina o no sea capaz de calcular una pensión o una prestación de nuestro sistema de seguridad social y es por ello que, en este sentido, he creado dos actividades -una para cada una de las asignaturas reseñadas- que permiten que el alumnado adquiera las competencias y los resultado de aprendizaje regulados en la Memoria de Verificación del Grado en Derecho; así pues, por un lado y con respecto a Derecho Procesal Laboral, con un supuesto de hecho genérico, los estudiantes llevarán a cabo tres actividades que se corresponden, temporalmente, con tres momentos del proceso mientras que en la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social he optado por la realización de un taller en el que los alumnos puedan aplicar los conocimientos teóricos de la asignatura en la elaboración de una nómina y el cálculo de ciertas prestaciones y pensiones partiendo, del mismo modo, de un supuesto de hecho general.

## 2.La enseñanza del Derecho

La enseñanza del Derecho supone un reto adicional ya que se trata de una de las disciplinas universitarias más antiguas. Mucho ha evolucionado esta disciplina desde sus primeras andaduras en la escuela de los juriconsultos boloñeses en el siglo XI; en aquellos momentos, la Escuela de Boloña -una de las más prestigiosas todavía a día de hoy- basaba su aprendizaje en el estudio de la Glosa, los textos justinianos o la biblia, entre otros -de este modo aplicaba Imerio las técnicas más avanzadas de la época-.

Con el paso de los años -o más bien de los siglos-, las enseñanzas del Derecho han ido evolucionando y adaptándose a las circunstancias de cada época y lugar; así, hasta hace unos años, el modelo universitario habitual era la clase magistral que, poco a poco, fue introduciendo un método didáctico en el que la práctica tenía un peso fundamental. Nadie pensaría, por ejemplo, hace cuatro años que la enseñanza online entraría a formar parte de la enseñanza de una forma tan abrupta e importante y que, además, llegaría para no parar el mundo.

Como docentes del Derecho no podemos dejar de pensar en métodos educativos e innovadores que permitan enseñar de una manera más didáctica y que permita mayor interacción del alumnado, debemos alejarnos de las clases magistrales para acercarnos a un modelo más práctica y eficiente por lo que, sin lugar a dudas, el aprendizaje basado en proyectos -en adelante ABP- es un modelo a tener en cuenta.

### 3. ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El ABP es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase en el que se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante (Galena, 2006).

El ABP pretenderá plantear un problema real sobre casos reales que replique de forma certera y coherente ante el alumnado para que puedan trabajar una respuesta al problema real planteado, es decir, deben ser capaces de utilizar todos los medios que tengan a su alcance para solucionar la cuestión planteada.

En definitiva, el aprendizaje basado en ABP tiene como punto de partida un problema real que permite al estudiante el desarrollo de hipótesis que permitan otorgar una solución real al problema planteado y, a la vez y sin darse cuenta prácticamente, es capaz de alcanzar los resultados de aprendizaje ligados a la materia concreta (Rué, J., Font, A., y Cebrián, G. 2010); así pues, para Barrows y Tamblyn (1980) "el último objetivo de la educación consiste en producir un profesional que sea capaz de resolver los problemas de los usuarios de forma competente y humana con la habilidad necesaria para utilizar los conocimientos".

### 4. Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos

Teniendo en cuenta el método de trabajo en los APB estos van a suponer una serie de beneficios para los estudiantes que se convertirán en personas con una mayor capacidad resolutoria y se enfrentarán a la realidad antes de llegar a su etapa como juristas. Este tipo de trabajo colaborativo desarrolla la colaboración, la toma de decisiones, la organización del tiempo, etcétera.

Se ha demostrado que este tipo de trabajo aumenta la motivación del alumnado y, por ende, la participación en las clases y la asistencia a las mismas (Bottoms, G., y Webb, L. D., 1998). Otra de las cuestiones importantes que beneficia al alumnado es que les permite tener una visión real (Villarroel y otros), dentro de la institución universitaria que le permitirá, llegado el momento, haberse enfrentado a situaciones reales y, por tanto, saber actuar cuando se enfrente a un problema real (Bottoms, G., y Webb, L. D., 1998).

Una de las cuestiones más importantes que a mi entender supone el ABP es que permite al alumnado establecer relaciones entre todas y cada una de las materias que ha cursado a lo largo de sus estudios de Grado. Es importante tener en cuenta que las enseñanzas del Derecho no están formadas por materias estancas sino íntimamente relacionadas entre sí que suponen un sumatorio de cuestiones de aprendizaje y procedimentales a tener en cuenta para implementar la resolución de problemas de manera eficiente (Galena, 2006).

Los ABP, además, van a permitir acrecentar las habilidades que posee el alumnado que se alejará de la versión magistral teórico puro para adentrarse en el conocimiento práctico de solución de problemas (López, M. S., y Vázquez, O. L. V., 2015).

## 5. Los ABPs en las enseñanzas del Derecho

Los estudiantes del Grado en Derecho -igual que el resto de estudiantes universitarios o de grados de Formación Profesional-, van a ser los profesionales de las próximas décadas y, por tanto, dentro de nuestras obligaciones como docentes existe la necesidad de que seamos capaces de enseñarles a aprender, es decir, que les otorguemos herramientas válidas a aplicar el resto de su vida laboral que les permitan adaptarse a los cambios rápidos y abruptos y a la racionalización de la respuesta -deberán ser capaces de aprender de manera autónoma para otorgar las mejores soluciones como profesional del Derecho- (ENGEL, 1997). De esto podemos deducir que la finalidad fundamental de los ABP no sea en sí la resolución del problema sino la capacidad de aprender cómo solucionarlo (Rué, J., Font, A., y Cebrián, G.; 2010).

Según Rué (2010), dos son los aspectos fundamentales de los ABP: la capacidad del estudiante de utilizar los recursos derivados de diferentes fuentes y el aprender "a aprender".

Para que los resultados de los ABP en las enseñanzas del Derecho cumplan con todas y cada una de sus funciones es necesario que los problemas planteados tengan diversas soluciones y que el alumno sea capaz de justificar su línea de actuación. En Derecho nunca hay una sola respuesta correcta ya que, como bien sabemos, existen abogados en la defensa y en la actuación y ante un mismo supuesto de hecho deben ser capaces de otorgar resolución favorable y, además, no existe una única vía de actuación ya que la misma dependerá de la elección del abogado correspondiente (Abel, 2010).

## 6. Ejemplo práctico real en la disciplina de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

En los últimos años he llevado a cabo dos tipos de talleres que basan su existencia en los ABP. Por un lado, para la asignatura Derecho Procesal Laboral se estableció en el aula un supuesto de hecho real que requería de diferentes pasos para su resolución absoluta y, por otro, para la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social basé la parte práctica de la misma en la elaboración de una nómina y la necesidad de desglose y comprensión de la misma para el cálculo de prestaciones de la Seguridad Social.

### 6.1 Derecho Procesal Laboral

Dentro de la materia Derecho del Trabajo -de cohorte inminentemente práctica- podemos encontrar la asignatura Derecho Procesal Laboral. Desde el curso 2019-2020 se viene utilizando un sistema de evaluación de la parte práctica de la asignatura basado en un proyecto continuo en el que existe un Supuesto de Hecho común para tres prácticas diferentes pero conectadas entre sí. Cada una de las prácticas que tienen que resolver los alumnos del Grado en Derecho suponen una de las partes del proceso laboral; así pues, el portafolio de la parte práctica de la asignatura está compuesto por:

1. Supuesto de Hecho común para todos los casos prácticos
2. Actividad Guiada 1: Redacción y estructuración formal de la papeleta de conciliación ante el órgano judicial competente.
3. Actividad Guiada 2: Escrito de Demanda.
4. Actividad Guiada 3: Pruebas y Conclusiones finales.

Con esta estructura y forma del portafolio el alumnado es capaz de entender la evolución jurídico-temporal de un caso completo en materia de Derecho Procesal Laboral.

El alumnado, además, debe atender a lo establecido en la normativa laboral y procesal aplicable en todo lo referente tanto a la forma como al fondo de la documentación solicitada atendiendo, pues, a los tiempos de presentación de la documentación, el órgano competente para presentarla, la legitimación activa y pasiva en el asunto, la representación de ambas partes, la justificación, calificación del despido, cuestiones relativas a la representación sindical en la empresa, defectos de forma, etcétera, contenidos, todos ellos, recogidos en el temario de la asignatura y contemplados en la Memoria de Verificación y, por ende, en la Guía de la asignatura como mínimos.

Teniendo en cuenta que, según Memoria de Verificación, los Resultados del Aprendizaje de la asignatura son: Identificar los principios de los procesos civiles especiales, Discutir los sistemas no jurisdiccionales de solución de conflictos administrativos y laborales y Manejar los procedimientos de interposición de recursos en las jurisdiccionales contencioso-administrativa y laboral, este tipo de enseñanza permite que, los estudiantes sean capaces de terminar la asignatura alcanzando todos y cada uno de ellos.

Este tipo de práctica permite que apliquen todos y cada uno de los contenidos teóricos asimilados en la asignatura Derecho Procesal Laboral que son los siguientes: El proceso laboral. Principios y partes; Las actuaciones judiciales y la evitación del proceso; El Proceso Ordinario; Modalidades Procesales I; Modalidades Procesales II; Recursos en la Jurisdicción Social; Ejecución de Sentencias; Los sistemas no jurisdiccionales de solución de conflictos de trabajo.

Con este tipo de enseñanza se consigue potenciar el trabajo autónomo del estudiante de la parte teórico/práctica de la asignatura, poco a poco, de forma organizada y entendiéndola como un todo de aplicación real; sin lugar a dudas, la dirección del docente no está reñida con la autodirección del alumno que introducirá, poco a poco, competencias necesarias en el desarrollo de su actividad laboral tras terminar sus estudios universitarios y, además, le permitirá ser crítico consigo mismo y con la materia en sí pudiendo posicionarse ante todas y cada una de las posturas que caben en el Derecho como disciplina y consiguiendo, a su vez, la resolución de problemas prácticos reales.

## 6.2 Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

En la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -ubicada en el segundo curso del Grado en Derecho- se utiliza una metodología inminentemente teórico/práctica

por parte de todos los docentes si bien, como plan piloto, en el curso 2021-2022 se introdujo un nuevo elemento que ayuda al aprendizaje basado en proyectos y al desarrollo de las habilidades prácticas de los estudiantes que deberán aplicar en su trabajo cuando comiencen su carrera profesional.

El temario de esta asignatura es extenso en todas sus vertientes y de carácter teórico/práctico por lo que se decidió introducir el taller como complemento a las actividades guiadas que se llevan a cabo en el seno de la asignatura. La finalidad de dicho taller denominado *Taller de nóminas y seguros sociales* consiste en la aportación por parte del docente de un supuesto de hecho completo a través del cual, los estudiantes deberán, en la primera parte del taller, ser capaces de elaborar la nómina correspondiente. Una vez elaborada la nómina de la persona trabajadora, los estudiantes deberán, además, calcular ciertas prestaciones y pensiones de las englobadas dentro de nuestro sistema de Seguridad Social -entre otras: desempleo, incapacidad temporal por enfermedad común, incapacidad permanente total, incapacidad permanente absoluta, etcétera-.

Con este tipo de taller se acerca al alumnado a la parte más práctica de la asignatura, al día a día de aquellos que deciden ejercer la profesión de abogado o, en su defecto, de gestor proporcionando herramientas básicas que permitirán que, tras la autogestión y el trabajo en grupo, el alumnado sea capaz de calcular las cantidades correspondientes y analizar los componentes de la nómina, por qué se paga cada cantidad, porqué las cuantías son distintas y como se aplican las deducciones y para qué sirven además de ayudarles a comprender lo que se considera salario y lo que no y como se calcula el mismo -tanto en bruto como en neto-.

Al alumnado se le aporta un supuesto de hecho genérico con los datos necesarios, un pequeño dossier con la información básica necesaria para elaborar el trabajo en sí y los apartados que deben solucionar.

Con este taller se consigue que sean capaces de buscar documentación en la legislación aplicable como, por ejemplo, el modelo básico de nómina que debe utilizarse, los conceptos salariales, los conceptos no salariales, los tipos de cotización según contrato, el modo de cálculo del IRPF, etcétera.

En este caso el logro significativo es que el alumnado sea capaz de interpretar de manera práctica todos y cada uno de los conceptos que conforman el salario y las prestaciones y pensiones de nuestro sistema de seguridad social, cuestiones primordiales dentro del Derecho del Trabajo.

## 7. Conclusiones

Este tipo de práctica permite que apliquen todos y cada uno de los contenidos teóricos asimilados en la asignatura Derecho Procesal Laboral que son los siguientes: El proceso laboral. Principios y partes; Las actuaciones judiciales y la evitación del proceso; El Proceso Ordinario; Modalidades Procesales I; Modalidades Procesales II; Recursos en la Jurisdicción Social; Ejecución de Sentencias; Los sistemas no jurisdiccionales de solución de conflictos de trabajo.

Con este tipo de enseñanza se consigue potenciar el trabajo autónomo del estudiante de la parte teórico/práctica de la asignatura, poco a poco, de forma organizada y entendiéndola como un todo de aplicación real; sin lugar a dudas, la dirección del docente no está reñida con la autodirección del alumno que introducirá, poco a poco, competencias necesarias en el desarrollo de su actividad laboral tras terminar sus estudios universitarios y, además, le permitirá ser crítico consigo mismo y con la materia en sí pudiendo posicionarse ante todas y cada una de las posturas que caben en el Derecho como disciplina y consiguiendo, a su vez, la resolución de problemas prácticos reales.

Tras la finalización de las asignaturas los estudiantes nos hicieron saber por diversas vías -encuestas, email o de viva voz- lo que les había gustado esta forma de ver las cuestiones prácticas de las asignaturas y lo que les había ayudado a consolidar los conceptos teóricos de ambas asignaturas.

## Referencias

Bottoms, G., y Webb, L. D. (1998). *Connecting the curriculum to" real life." Breaking Ranks: Making it happen*. ERIC Clearinghouse.

BARROWS, HOWARD S.; TAMBLYN, R. M. (1980), *Problem-based learning: an approach to medical education*, New York: Springer.

ENGEL, Charles E. (1997), "Not just a method but a way of learning", EN BOUD, DAVID AND FELETTI, GRAHAME (ed.), *The Challenge of Problem-based Learning*, 2ª ed., London-Stirling: Kogan Page.

Garrido, M. E. C., Penalba, A. S., & Mestre, J. M. R. (2021). *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*. ARANZADI/CIVITAS.

Alegre Bueno, M., Taléns Visconti, E. E., López Balaguer, M., & Esteve Segarra, A. (2018). *Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas*.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.

Rué, J., Font, A., y Cebrián, G. (2010). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Abel Souto, M. (2010). El ABP como nueva técnica pedagógica aplicada a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES.

Villarroel, P. B., Canales, H. O., y Narbona, M. F. S. Experiencia en la Aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos. *Jornadas de Innovación Curricular y Buenas Prácticas Pedagógicas*, 21.

López, M. S., y Vázquez, O. L. V. (2015). Aprendizaje Colaborativo basado en proyectos desarrollados en Ingeniería. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN: 2007-2619, (10).

# *Capítulo 12*

El uso de los 'serious games' para la enseñanza de las ciencias sociales

Marcos Antón Roncero  
Universidad Internacional de Valencia  
marcos.anton@campusviu.es

Marta Garrote  
Investigadora Independiente  
mgarroteca@gmail.com

Rodrigo González Ferreras  
Universidad Complutense de Madrid  
go.fer.rod@gmail.com

## Resumen

Mejorar la capacidad de atención y motivación de los estudiantes se ha convertido en uno de los grandes retos educativos de la actualidad, en un contexto donde la formación se ha digitalizado y los avances tecnológicos han abierto una nueva etapa con sus luces y sus sombras. Si bien las llamadas metodologías activas han sido ampliamente aceptadas como una solución y alternativa frente a las metodologías clásicas, también existen voces críticas sobre la efectividad actual de las mismas. En este trabajo revisamos la relevancia de las metodologías activas para la mejora de la atención y motivación de los estudiantes, especialmente respecto al uso de juegos y elementos del juego en el aula, examinamos el potencial de los 'serious games' como herramienta de enseñanza de las ciencias sociales y analizamos un corpus que sirva como punto de partida para aquellos docentes interesados en su uso en el aula. Finalmente, proponemos un modelo de innovación docente basado en el uso de los 'serious games' en combinación con diversas metodologías activas.

**Palabras clave:** serious games, metodologías activas, aprendizaje basado en juegos, gamificación

## Abstract

Improving the attention span and motivation of students has become one of the great educational challenges of today, in a context where teaching has been digitized and technological advances have opened a new stage with its lights and shadows. Although the so-called active methodologies have been widely accepted as a solution and alternative to classical methodologies, there is also criticism about their current effectiveness. In this paper we review the relevance of active methodologies for the improvement of students' attention and motivation, especially regarding the use of games and game elements in the classroom, examine the potential of serious games as a tool for teaching social sciences and analyze a corpus that serves as a starting point for those educators interested in their use in the classroom. Finally, we propose a model of educational innovation based on the use of serious games in combination with various active methodologies.

**Keywords:** serious games, active methodologies, game-based learning, gamification

## 1.Introducción

En un mundo que avanza a toda velocidad debido a los avances tecnológicos de la Sociedad de la Información, mantener el 'attention span' (grado de atención) en las tareas realizadas es uno de los principales retos de la actualidad (Subramanian, 2018). Esta realidad, que afecta a todas las capas de la sociedad en múltiples contextos, está también presente en el ámbito educativo generando la necesidad de una transformación de los profesores y/o educadores que, como

señalaba Duderstand (1997), tienen que tener en cuenta varios sucesos que convergen en esta época:

- La importancia del conocimiento como un factor clave para determinar la seguridad, la prosperidad y la calidad de vida.
- La naturaleza global de nuestra sociedad.
- La facilidad con que la tecnología de la información posibilita un rápido intercambio de información.
- El grado de colaboración informal (sobre todo a través de redes) entre individuos e instituciones, que está reemplazando a estructuras sociales más formales, como corporaciones, universidades o gobiernos.

Además de tener que modificar su rol para adecuarse a esta nueva manera de enseñanza y aprendizaje, los profesores se encuentran con un gran problema: la falta de atención. Esta se ha convertido en una barrera para la transmisión de conocimientos mediante metodologías tradicionales, especialmente en la docencia online, lo que requiere de metodologías activas e interactivas, basadas en la tecnología, que potencien la inmersión del alumno en la sesión docente. Pero, la propia tecnología puede funcionar asimismo como barrera tal y como señala Subramanian (2018, p. 4): "En la época digital, se considera como superpoder la habilidad de prestar atención. Un escaso grado de atención puede ser el efecto secundario de cómo el cerebro está cambiando y adaptándose al espacio de tiempo que se invierte en la tecnología".

Otro de los problemas más llamativos, derivados de esta situación, tiene que ver con la motivación y su escaso fomento en el aula (Lee y Hammer, 2011). Frente a este riesgo han surgido nuevas propuestas metodológicas para mejorar, no solo el interés del estudiantado, sino también la capacidad de análisis y reflexión sobre las materias abordadas. Diversos estudios (Geri et al., 2017; LLagerstrom et al., 2015) demuestran que la interactividad puede mejorar y aumentar la capacidad de atención.

En los últimos años, la pedagogía educativa ha abierto numerosos caminos en los que ha experimentado con nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza. Las aulas se han llenado de experiencias interactivas y estudios que han demostrado una mejora del 'attention span' mediante la interactividad (Geri et al., 2017), muchas veces mediante el uso de dispositivos electrónicos, llegando a enfrentar a los teóricos de la Escuela Nueva y las nuevas metodologías con los defensores de la Escuela Tradicional y las metodologías tradicionales de enseñanza. Esta rápida asimilación de los nuevos medios y las nuevas tecnologías en las aulas no está exenta de detractores, por lo que surgen corrientes opuestas y, frente a aquellos que abogan por la incorporación de las nuevas metodologías y tecnologías, también se posicionan voces críticas en el mero uso de las mismas sin un resultado contrastado, una dualidad que el filósofo José Sánchez Tortosa resumía de esta tajante manera en una reciente conferencia (Fundación Gustavo Bueno, 2022, 1h,0m,12s): "La chatarra digital es para los pobres, leer a Séneca en Latín es para las élites".

El presente trabajo aborda las posibilidades de la tecnología y el uso de un nuevo medio (el videojuego) en combinación con nuevas metodologías de aprendizaje para la mejora de la interactividad con el alumno, la asimilación de conocimientos y la capacidad de atención. Dentro del medio videojuego, abordamos un género prolijo que funciona, al mismo tiempo, como un medio en sí mismo: los 'serious games' o juegos serios, y su dimensión como herramienta de apoyo formativo en la aplicación de nuevas metodologías docentes. Proponemos una aproximación al concepto y uso de los 'serious games' con el objetivo de mostrar la tipología de este medio y sus elementos a los docentes universitarios y miembros de la comunidad educativa en general que estén interesados en utilizar herramientas y metodologías innovadoras a la enseñanza de las ciencias sociales.

## 2. Marco conceptual

### 2.1 Nuevas metodologías para un aprendizaje activo

Durante la última década se aprecia cómo el cambio en el paradigma metodológico está influenciado por las denominadas pedagogías activas fusionadas con un mayor rol comunicativo e interdisciplinar (March, 2005), cuyo objetivo es afianzar los conocimientos y procesos de aprendizaje, combatiendo problemas como la falta de atención y/o motivación de los estudiantes derivadas de las metodologías tradicionales. Este acercamiento multidisciplinar incorpora a la pedagogía, otras técnicas derivadas de la psicología positiva, la educación emocional, la atención plena (Bisquerra y Hernández, 2006; Mayer, 1997) y el condicionamiento operante, de manera transversal en todas las materias académicas, con el objetivo de solventar los citados problemas (Pérez, 2010).

En consonancia con las tendencias anteriormente mencionadas y debido a la natural evolución tecnológica, gran parte de las nuevas metodologías de enseñanza han optado por integrar herramientas tecnológicas en su desarrollo (Silva, Rodrigues y Leal, 2020). No son ajenos a esta dinámica gran parte de los proyectos educativos de innovación docente, así como el desarrollo de programas educativos curriculares y memorias de verificación, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, donde es fácilmente observable una introducción cada vez mayor de herramientas tecnológicas en las guías didácticas de muchas titulaciones clásicas.

Así, la bibliografía académica de los últimos años refleja un nuevo paradigma y enfoque sobre una vicisitud clásica sobre la atención denominada 'attention span'. Así, no hablamos solo de una falta de atención causada por una baja motivación, sino que, los estudios actuales, inciden en cómo la sobreexposición tecnológica está afectando negativamente a la atención. Así, mientras que los seres humanos dedican más tiempo a realizar varias actividades a la vez, con una atención más superficial a cada una de ellas; la capacidad para realizar una única actividad con atención plena disminuye (Thomas Leclercq & Wafa Hammedi & Ingrid Poncin, 2018; Subramanian, 2018). En esta misma línea, otros autores como Regaira y Vázquez (2021) o el profesor y filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2020) manifiestan que el uso excesivo de la tecnología puede conllevar una disminución de diversas capacidades como la atención, la concentración o la memoria y, por ende, provocar un bajo rendimiento académico.

Han señala que estamos sometidos a un “exceso de estímulos, informaciones e impulsos” que “modifican radicalmente la estructura y economía de la atención” (Han, B.C., 2020). Este docente universitario plantea que el ‘multitasking’ y actividades como los videojuegos suscitan en algunas ocasiones una hiperatención superficial, parecida al estado de la vigilancia de un animal salvaje que necesita sobrevivir en la selva. El autor plantea que esto nos aleja de los propósitos de la cultura, para la cual se requiere una “atención profunda y contemplativa”, y plantea que la atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Dada, además, su escasa tolerancia al hastío, tampoco admite aquel aburrimiento profundo que sería de cierta importancia para un proceso creativo (...). El exceso de positividad se manifiesta como un exceso de estímulos, informaciones e impulsos. Modifica radicalmente la estructura y economía de la atención. Debido a esto, la percepción queda fragmentada y dispersa. Además, el aumento de carga de trabajo requiere una particular técnica de administración del tiempo y la atención, que a su vez repercute en la estructura de esta última. (Han, B.C., 2020).

En los últimos años, ha surgido una amplia variedad de metodologías activas en el aula. Entre ellas encontramos el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un sistema de enseñanza-aprendizaje que fomenta una mayor implicación del alumnado a través del autodescubrimiento de tareas y conceptos transversales integrados en una serie de procesos que buscan un producto final que verse de un objetivo final temático o que en algunas de sus partes haga un gran uso de conocimientos intrínsecos a la destreza o temática que se pretende impartir (Bender, 2012).

Otra herramienta, cada vez más utilizada, es la ‘flipped classroom’, cuyo objetivo es que el trabajo más complicado, como es el de comprensión cognitiva, guiado por el docente, se enmarque en una duración más corta Y se dedique más tiempo a un mayor número de actividades y proyectos para que el alumnado aprenda a través de la propia experiencia a un ritmo más personal y natural (Akçayır, y Akçayır, 2018).

Como se veía anteriormente, Silva, Rodrigues y Leal (2020) hablaban de que todas estas nuevas metodologías buscan una mayor implicación, más activa y experiencial, del alumno en su proceso de enseñanza. Así, aunque son múltiples los estudios que demuestran el potencial de la aplicación de estas metodologías, también existen voces críticas señalando que la mera utilización de metodologías activas no garantiza el resultado exitoso de una innovación docente y que estas metodologías están, asimismo, pasando la prueba del tiempo (MINTIC, 2012).

Por lo que podemos concluir que las nuevas metodologías, al igual que pasó con las clásicas, corren el riesgo de empezar a ser menos efectivas, si no se usan correctamente. Así, la sobreexposición a las pantallas tanto en materia laboral, personal y de ocio está afectando a la capacidad de atención (Subramanian, 2018). Esto abre una serie de nuevas cuestiones que empiezan a dudar si estas herramientas educativas son tan efectivas como se creía, o no distan tanto en resultados de los métodos clásicos (Gilyazova ,2020 y Zuga, 1994).

## 2.2 Nuevas metodologías basadas en juegos

De forma paralela al desarrollo y popularización de las metodologías activas anteriormente mencionadas, han surgido otras metodologías basadas en la introducción de nuevos medios como herramientas formativas. Vaello Orts (2007) señala que los alumnos están motivados de forma natural hacia cuestiones no escolares que les resultan gratificantes, por lo que sería conveniente redirigir esa motivación innata hacia el ámbito educativo mediante el uso de técnicas basadas en el refuerzo positivo como, por ejemplo, el juego, para lograr el éxito escolar. Por esta razón son los aprendizajes que utilizan el juego los que especialmente cobran relevancia en este trabajo, pues han demostrado ser especialmente efectivos a la hora de combatir la desmoralización, la falta de atención y la desmotivación en el alumnado (Bavelier et al., 2011; Granic, et al., 2014).

Este enfoque no es novedoso, ya durante el siglo pasado encontramos antecedentes que sostenían que el uso de los juegos genera un impacto motivacional y que permite captar mejor sus incapacidades y logros (Elliot y Dweck, 1983). Incluso el teórico Johan Huizinga dice que "el juego ha sido desde siempre una característica de la humanidad; una función del ser vivo que no es posible determinar por completo ni lógica ni biológicamente" (2005, p. 23). Planteando, así, que el ser humano ha empleado dinámicas lúdicas en la transmisión de su cultura y desarrollo a lo largo de toda la historia. Además, si bien la actual dimensión 'mainstream' y globalizada de la industria del videojuego ha convertido al medio en un fenómeno que empieza a gozar de especial interés en el ámbito académico, los juegos han sido largamente integrados en el ámbito de la investigación académica y universitaria (Antón, 2018).

Podemos encontrar una muestra de ello en el sistema educativo en la asignatura de Educación Física, donde en la que la esencia y la presencia del juego es fundamental y ampliamente aceptada. Apenas existen críticas en contra de este método para la impartición de las clases, algo que no suele ocurrir en contraposición a otras asignaturas más teóricas donde parece que la visión clásica impera (Omeñaca y Ruiz, 2001). Como bien remarca el anterior artículo, el hecho de que una actividad docente no tenga una presencia dominante de la carga teórica no supone que la experiencia formativa sea inferior (LOMLOE, 2020), ya que también es necesario integrar los conocimientos mediante la práctica, dentro de un marco social y de respeto y utilidad como bien humano.

En su publicación *Achievement motivation*, Elliott y Dweck (1983) plantean también cómo el componente lúdico y el diseño de niveles y retos fomenta un mayor valor intrínseco del propio alumnado, reduciendo la monotonía y convirtiéndolo en algo más cercano a su vida diaria, trabajando a nivel emocional y con algunos factores psicológicos, solventando unas carencias que con una metodología clásica o tradicional no se han logrado cubrir del todo. Esta perspectiva positivista del uso de los juegos en el ámbito educativo largamente desarrollada durante las últimas décadas ha permitido el establecimiento de metodologías activas desde una perspectiva moderna que hoy cobran gran popularidad en foros de innovación educativa.

Una de las metodologías que adapta directamente cuestiones anteriormente planteadas es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Método que, desde una perspectiva moderna —la que incluye los videojuegos— ha sido rápidamente integrada en el aula y asimilada por los alumnos (Gonzalo-Iglesia, Lozano-Monterrubio y Prades-Tena, 2018). Es quizás por esta esencia jugadora del ser humano que la metodología permite ahondar en la motivación de los estudiantes de manera más directa.

Analizando la obra de Jane McGonigal (2011) percibimos la idea de que vivimos en una sociedad en la que el juego está presente en un gran abanico de aspectos de nuestra vida cotidiana. En *Reality is Broken*, la autora muestra cómo se deben emplear realmente los juegos para que sean productivos y útiles y cómo, en las últimas décadas, esta integración de la vida real y el juego se ha integrado a un nivel simbiótico mediante la tecnología. Así, percibimos este fenómeno como parte de nuestra identidad humana, no exenta de una perspectiva potencialmente negativa ya que, en algunos aspectos, la inversión de nuestro tiempo en el mundo real es inferior a la del mundo virtual, como se incide en la obra de McGonigal.

Pero si hay una metodología basada en juegos que está actualmente causando furor en el ámbito educativo es la gamificación que, como apoyo a las TIC, se ha convertido en una de las técnicas más implementadas en las aulas (Silva, Rodrigues y Leal, 2020). De manera sencilla, el concepto de gamificación se puede definir como la utilización de los elementos y mecánicas del juego que motivan a las personas en ámbitos no lúdicos como, por ejemplo, un aula. Una metodología que mezcla desarrollos digitales, como *Kahoot!*, con una forma de aprendizaje interactiva y basada en la experiencia. Y, aunque sus orígenes fueron en el mundo empresarial, es el crecimiento de la industria del videojuego lo que provocó la gran expansión de la gamificación (Romero-Rodrigo y López-Marí, 2021).

Actualmente es un término complejo y controvertido por sus cada vez más ramificaciones e hibridaciones metodológicas en la integración de los juegos o los elementos de los mismos en actividades no lúdicas en las que podemos encontrar, por una parte, recursos clásicos (sistemas por puntos, actividades interactivas, retos, etc). Y, por otra parte, tecnologías modernas como la que señala Vázquez-Ramos (2021, p. 811), es decir, la utilización de “estrategias psicológicas que utilizan los videojuegos para generar un mayor ‘engagement’ en el jugador”, aumentando la implicación del alumno en su propio aprendizaje. Además, trabajos como los de Granic, et al. (2014) y Bavelier et al. (2011) muestran que, desde un punto de vista cognitivo, el videojuego tiene un impacto positivo en el cerebro de los alumnos, sobre todo por la parte motivadora que facilita que se mantengan atentos y realizar las tareas sin desmoralizarse como suele pasar con las metodologías clásicas.

Tomando como referencia diversos trabajos (Baranowski et al., 2012; Djaouti et al., 2010; Kapp, 2012; Lee et al, 2013; Lu et al., 2012; Marczewski, 2013), podemos extraer que lo esencial en la gamificación es emplear componentes y dinámicas para que nuestras actividades o herramientas o incluso clases completas sean tanto en su estética como en su teoría y aplicación similares a las de un juego y a su vez promueva mayor utilidad e incida, sobre todo, en la motivación y la atracción de los alumnos. Todos estos acercamientos

académicos se adentran en las posibilidades de la gamificación para aumentar la motivación y la atención en una actividad con mayor intensidad y duración e indwagan sobre la viabilidad, proponiendo ejemplos de su uso útil en el aula.

No obstante, la rápida popularidad y evolución de una dinámica que no es tan novedosa como en demasiadas ocasiones se señala en algunos foros académicos y educativos, ha llevado a generar posturas encontradas entre los férreos defensores de la gamificación y aquellos que ven con ojos críticos la adaptación de las mecánicas del juego a otras esferas. En su artículo *Gamification is Bullshit*, Ian Bogost (2011) recoge algunos de los principales riesgos aplicativos de la gamificación como una mera adaptación mercadotécnica del juego sin profundidad ni resultados. Esto plantea también un riesgo para el docente, así como una responsabilidad a la hora de abrazar las llamadas nuevas metodologías siempre desde una perspectiva crítica.

### 2.3 El uso de los 'serious games' en el aula

En combinación con la teoría y aplicación de las metodologías activas, por un lado, y el uso de los juegos en las experiencias educativas, cabe destacar en este trabajo una tipología de juegos que cobra importancia. Los juegos serios, más conocidos como 'serious games', están adquiriendo especial relevancia en diferentes ámbitos de estudio desde una perspectiva multidisciplinar (Susi et al., 2007). Se trata de juegos cuya finalidad principal no es el entretenimiento y que pueden tener diversas dimensiones de aplicación desde la informativa, pasando por la publicitaria, hasta la educativa (Gómez, 2014).

La aplicación de los 'serious games' ha sido ampliamente trabajada desde áreas como la salud y la tecnología, e implementado en contextos de la simulación, como la militar, (Antón y Garrote, 2016). También se ha planteado su utilización en contextos educativos más sencillos, identificando su potencial y limitaciones (Djaouit et al., 2010), aunque no existe aún un desarrollo amplio de su aplicación en el contexto integrado de las ciencias sociales.

Si bien el uso serio de los videojuegos y experiencias similares junto a tecnologías como la realidad virtual pueden facilitar la creación de complejos simuladores (Rizzo y Shilling, 2017), en el presente trabajo no abordamos los 'serious games' desde la perspectiva de grandes simuladores que utilizan avanzada tecnología audiovisual para producir contextos interactivos e inmersivos, sino 'pequeños' juegos interactivos potencialmente utilizables en procesos de enseñanza, todos ellos fácilmente integrables en el aula y sin necesidad de conocimientos avanzados de diseño o desarrollo de videojuegos para su implementación. Además, descartamos todos aquellos juegos

persuasivos o publicitarios de subgéneros como el 'advergaming', para centrarnos en lo que Gómez (2014, p. 40) identifica como "serious games orientados a la adquisición de información y/o aprendizaje", con especial atención a los 'newsgames' o juegos informativos.

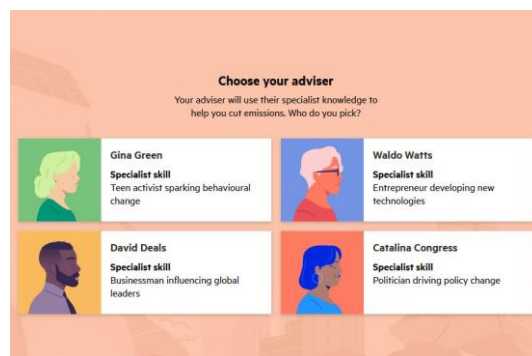


Figura 1. The Climate Game (Financial Times, 2022).

Desde esta perspectiva, planteamos como los 'serious games', como medio, pueden también convertirse en herramienta, y plantean diversas oportunidades en combinación con la aplicación y utilización de metodologías de enseñanza activas e innovadoras como la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en juegos, siendo de interés para el desarrollo de las competencias del siglo XXI (Romero y Turpo, 2012). En este contexto, los 'serious games', como un medio híbrido que busca entretener y educar (Gómez, 2014), se posiciona como una herramienta capaz de integrarse en el itinerario educativo y vincular los contenidos formativos con su aplicación en el mundo real (Abt, 1987).

Frente a la problemática subrayada por Lee y Hammer (2011) respecto a la baja motivación y su escaso fomento en el aula, la principal ventaja del uso de juegos y técnicas de los juegos en el aula consiste en dotar de una estética más dinámica a los conceptos más teóricos o menos atractivos a simple vista, pero que pueden ser fácilmente asimilados por los alumnos con dinámicas gamificadas. Del anterior estudio se aprecia cómo en distintas situaciones los expertos han apreciado que se adquiere más fácilmente y se estimulan más regiones del cerebro cuando mezclamos la adquisición y el juego a la vez, muchas veces ni los estudiantes son propiamente conscientes de su potencial y de que se trata de una actividad de enseñanza, quizás por eso no se aprecian tantos bloqueos cognitivos de su parte. Sin embargo, existe una dificultad latente en su implantación bien por la no preparación suficiente en la temática, bien por limitaciones temporales o por un escaso plan de fomento de materiales y dotaciones para su correcta puesta en práctica (McFarlane et al., 2002). Por lo tanto, no basta con la simple integración del juego o elementos del diseño de juegos en el aula junto a otras metodologías activas, sino que requiere un esfuerzo y planificación por parte del docente y la institución en la que desempeña su tarea.

### 3. Metodología

El presente trabajo propone una aproximación al uso de los 'serious games' y su aplicación docente en las ciencias sociales en combinación con las metodologías activas. Partiendo de la pregunta ¿es posible crear dinámicas interactivas con una intención formativa a través de los 'serious games' y contribuir a un aprendizaje más intenso?, el objetivo de este trabajo es crear una propuesta de innovación docente para introducir los juegos serios en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, de manera que puedan convertirse en herramientas docentes al alcance de los profesores universitarios y de la comunidad educativa en general para mejorar las dinámicas y la interacción de los alumnos en el desarrollo de sus metodologías activas de docencia, mejorando la capacidad de atención y potenciando la motivación del alumnado.

Para ello, se parte inicialmente de una revisión de literatura sobre metodologías activas y el uso de experiencias de juego en el aula, con la motivación de conocer experiencias previas, casos de éxito y aplicaciones de los juegos serios en este contexto.

A continuación, se aborda la creación de un corpus variado de propuestas lúdicas sobre los que se realiza un análisis cualitativo que permita extraer conclusiones para la utilización de los 'serious games' en contextos educativos. El propósito de este análisis es establecer unas características básicas que han de tener los juegos seleccionados para que los docentes que se adentren en este nuevo medio sean capaces de identificar las características principales que ha de tener un juego para poder ser identificado como juego serio y poder ser llevado al aula como parte de esta propuesta.

Por último, y como consecuencia de la finalidad de este trabajo, se propone un modelo de aplicación y uso de los 'serious games' adaptable a diferentes enseñanzas dentro del campo de las ciencias sociales. El modelo propuesto es, como tal, un patrón adaptable para que los docentes puedan adaptarlo y aplicarlo en su materia de interés con los juegos propuestos o con otros elegidos en función del análisis realizado.

#### 3.1 Planteamiento del modelo

Tras el estudio de las diferentes metodologías activas, así como diversas experiencias gamificadas y/o del uso de juegos en el aula, se observa pertinente desarrollar un modelo que proponga la hibridación de algunas de las metodologías expuestas. Por lo tanto, descartamos ceñirnos al mero uso de los 'serious games' en el aula e ir más allá de una propuesta fundamentada en el Aprendizaje Basado en Juegos, para hacer uso de esta metodología combinada con otros métodos de enseñanza.

De esta manera, consideramos oportuno partir de una metodología tradicional como la explicación teórica del concepto a trabajar mediante sesión magistral participativa antes de iniciar con la introducción del juego en el proceso. A continuación, partimos del uso de un juego con un fin educativo, por lo que abordamos los preceptos de la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Por otro lado, consideramos de vital importancia la aplicación práctica del aprendizaje, por lo que para el diseño de esta propuesta también se aborda el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el trabajo en grupo. De esta manera, observamos que uno de los itinerarios más enriquecedores para el alumno de este proceso sería partir de una actividad de reflexión individual que incluye la resolución

del problema planteado por el juego para terminar aportando a un grupo con el diseño de un proyecto jugable, de manera que los diferentes integrantes llevarán sus ideas a un equipo de trabajo con diferentes roles. Es en esta última fase en la que, con el objetivo de aumentar la motivación, se plantea también el uso de la metodología de Gamificación, de manera que se integre esta metodología desde diferentes perspectivas como más adelante se indica en el modelo.

Debido a las necesidades formativas, planteamos la pertinencia de desarrollar este modelo a lo largo de varias sesiones de clases y actividades, tal y como se indicará en el apartado 4.1.

### 3.2 Lista de comprobación para el análisis

Para la selección de un corpus de juegos que puedan servir como ejemplo al docente de experiencias jugables utilizables en el aula, se parte de una selección previa de un amplio corpus de medio centenar de juegos con el objetivo de encontrar características comunes entre ellos que faciliten la tarea del docente a la hora de seleccionar un juego determinado. El objetivo es refinar este corpus inicial en varias fases, para seleccionar un corpus final de pocos juegos basados en una serie de características fundamentales a tener en cuenta.

Estas características comunes servirán como lista de comprobación para el docente que se vea ante la necesidad de valorar si un juego es o no adaptable al modelo propuesto en este trabajo:

- **Motivación no lúdica:** la motivación principal del juego ha de ser otra diferente a la lúdica, tiene que haber un propósito preferentemente reflexivo, informativo y/o formativo.
- **Temática del juego:** no es crítica mientras pueda generarse una relación con la materia y contenidos a impartir.
- **Narrativa:** concluimos que la narrativa —o la ausencia de la misma— no influye a la hora de realizar la elección, pues será el docente el encargado de gestionar la narrativa si es necesaria.
- **Duración de la partida:** consideramos necesario el uso de juegos de corta duración, entre los 10 y los 20 minutos de partida de manera óptima.
- **Fácil acceso:** con el objetivo de agilizar la aplicación de esta propuesta, recomendamos la utilización de juegos de navegador fácilmente accesibles sin necesidad de instalación.
- **Mecánicas y usabilidad:** el juego ha de ser sencillo en sus mecánicas y controles, de manera que los alumnos que no sean jugadores de videojuegos sean capaces de entender el funcionamiento del juego. Por ello se recomienda elegir juegos sencillos de point & click.

- **Reglas claras:** las reglas del juego tienen que estar claras para que la sesión de juego sea inmediata, por lo que es conveniente descartar aquellos títulos cuyas reglas sean complejas o requieran una explicación extensa por parte del docente.
- **Condiciones de victoria:** ¿existe una condición de victoria o un punto muerto? El docente tendrá que analizar esta cuestión junto a la duración de la partida para ser capaz de dimensionar hasta dónde quiere que sus alumnos lleguen en el juego, así como si es necesario que lo terminen y/o ganen.
- **Gratuidad:** aunque la práctica inmensa mayoría de 'serious games' son gratuitos, es un factor a tener en cuenta a la hora de realizar la selección.

## 4.Resultados y discusión

Una vez filtrado y refinado el corpus y tras realizar el cotejo de estas características sobre el amplio corpus inicial, se toma la decisión de reducir la propuesta a los siguientes seis juegos que abarcan un amplio espectro de las ciencias sociales, de manera que sirvan de juegos arquetípicos o ideales para el desarrollo de algunos procesos de aprendizaje completos, pero con la intención de que funcionen como ejemplo para que el docente sea capaz de elegir y utilizar el juego que mejor convenga a sus intereses, tanto de aquellos ya producidos y disponibles actualmente, como de aquellos que estén por venir.

| JUEGO                 | TEMÁTICAS   | DESCRIPCIÓN   |
|-----------------------|---|---|
| Cuthorat Capitalism   | Comunicación, criminología, economía.   | Basado en la crisis de los piratas somalíes, este reportaje interactivo convierte al jugador en un capitán pirata somalí con el objetivo de asaltar y secuestrar barcos. Ideal para comprender las oportunidades narrativas del tratamiento periodístico a través de un nuevo medio y el funcionamiento económico de una economía ilegal.   |
| Food Import Fooly     | Comercio, cadena de suministro, seguridad y control de riesgos.               | El jugador dirige a la inspección de importaciones alimentarias en busca de riesgos para la salud, intentando proteger a los ciudadanos del país. Ideal para entender el aumento de las importaciones alimentarias en países occidentales, la gestión de recursos (y la falta de los mismos), así como los riesgos de salud asociados como consecuencia.                                    |
| The Climate Game      | Política, economía, sostenibilidad.   | Basado en proyecciones científicas sobre las emisiones de dióxido de carbono, el jugador se convierte en ministro de las futuras generaciones para tomar decisiones que logren alcanzar emisiones cero en 2050. Ideal para comprender las dificultades del reto climático, las decisiones drásticas necesarias en una economía sostenible y los retos políticos respecto al futuro cercano. |
| The Refugee Challenge | Política, periodismo, geografía, legislación europea                          | El jugador se convierte en una joven madre siria que huye de la guerra con el objetivo de entrar en Europa como refugiada. Ideal para conocer las dificultades legales a las que se enfrenta, las incongruencias políticas y el tratamiento narrativo interactivo de esta crisis.   |
| The Trade-off         | Gestión empresarial, marketing, finanzas, responsabilidad social corporativa. | El jugador es un CEO de una compañía tecnológica que tendrá que gestionar su empresa para ser rentable y contentar a los inversores y demás 'stakeholders' tomando decisiones, en muchos casos, controvertidas. Ideal para entender la competitividad del ecosistema digital, el funcionamiento del capitalismo   |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | tecnológico, la gestión de la innovación y los retos ante la responsabilidad social de las empresas.   |
| Pillaloo | Relaciones laborales, recursos humanos, gestión empresarial. | El jugador se pone en la piel de un 'rider' en una app de reparto de comida a domicilio y tendrá que ganarse la vida mientras pelea con un algoritmo que controla su jornada y juzga sus acciones laborales con un impacto directo en su nómina y condiciones de trabajo. Ideal para comprender el modelo de negocio de estas apps, su ingeniería legal y la gestión del capital humano. |

Tabla 1. Selección del corpus de juegos propuestos. (Elaboración propia).

## 4.1 Propuesta de modelo evaluable

A continuación, y una vez analizado el corpus y definida la lista de comprobación, se propone un modelo de actividad adaptable a diferentes materias. Se propone la aplicación del modelo en cuatro sesiones de clase de la siguiente manera: 1) una sesión de clase para la Fase 1; 2) una sesión de clase para la Fase 2, así como para la realización de la Actividad 1, 3) una sesión de clase para la presentación de la Actividad 3, y 4) una sesión final para la evaluación final y presentación de resultados a los alumnos. No obstante, cabe recordar que el modelo es adaptable y el docente puede variar las sesiones y la distribución de las fases en función de su materia.

### 4.1.1. Fase 1: Introducción del tema a tratar

La primera fase de este modelo sería la introducción del tema a tratar en base a la guía didáctica y/o memoria de la asignatura. El docente realizará la introducción teórica de la materia. Si bien dejamos a total discreción del docente la metodología empleada, el modelo se plantea desde una perspectiva de lección magistral participativa en la que se puede integrar el estudio de casos.

En el supuesto de que el tema a tratar sea más complejo o requiere de una mayor dedicación por parte de docente y/o alumnos, esta primera fase puede disponer de cuantas sesiones de clase sean necesarias.

### 4.1.2. Fase 2: Desarrollo de la sesión de juego

La sesión comenzará con la presentación del juego por parte del docente y el establecimiento de unos objetivos concretos que pueden o no coincidir con las reglas planteadas por el propio juego, así como sus condiciones de victoria. Estos objetivos bien pueden ser la realización de una o más partidas, jugar al juego de una manera concreta o cualquier otra indicación que altere las reglas del juego para adaptarlo a la sesión como, por ejemplo, llegar a un punto determinado o ejecutar un evento concreto.

Una vez realizada la explicación, se desarrolla la sesión de juego en el aula, virtual u online, preferentemente de manera individual por cada uno de los jugadores, pero con asistencia del profesor para resolver cualquier duda.

Por último, la segunda parte de la sesión consistirá en el inicio de la Fase 3, con la realización y presentación de la Actividad 1, que se presenta en el siguiente apartado. El docente podrá elegir entre la realización de la Actividad 1 o por postergar el inicio de la Fase 3 a la siguiente sesión de clase.

#### 4.1.3. Fase 3: Presentación de las actividades y evaluación

En esta fase se proponen un total de tres actividades

##### Actividad 1

La primera actividad consiste en que los alumnos, de manera individual, presentarán al resto de la clase su reflexión sobre la estrategia utilizada para la resolución del juego. Finalmente, el docente llevará a cabo un debate grupal para poner en conjunto las reflexiones planteadas por los alumnos y dirigir estas cuestiones hacia el tema planteado y orientar el aprendizaje del mismo en base a las competencias de la asignatura.

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Descripción de la actividad</b>  | El alumno reflexiona sobre la estrategia utilizada por el juego para introducir el tema y expone sus resultados en el mismo, señalando las dificultades encontradas y el grado de comprensión de las mecánicas planteadas. El alumno tendrá que expresar cuáles han sido sus motivaciones, la manera en que ha resuelto el problema (o diferentes estrategias utilizadas si ha jugado más partidas) así como las reflexiones finales sobre el problema aplicado a la realidad.   |
| <b>Presentación de la actividad</b> | Exposición oral al final de la clase, previo al debate final entre todo el grupo.  |
| <b>Evaluación</b>                   | <p>Lista de cotejo sencilla con cinco ítems, cada uno de ellos valdrá 2 puntos valorando si el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla la sesión de juego.</li> <li>- Demuestra comprender el juego y sus mecánicas.</li> <li>- Aplica estrategias relacionadas con la asignatura para la resolución del juego y justifica su utilización.</li> <li>- Resuelve el problema en base a las condiciones de victoria establecidas por el docente.</li> <li>- Presenta con claridad y cohesión atendiendo a conocimientos transversales.</li> </ul> |

Tabla 2. Tabla resumen de la Actividad 1. (Elaboración propia).

Aunque se recomienda la resolución de esta Actividad 1 de manera colectiva en el aula, existe la posibilidad de convertirla en un entregable a través del Aula Virtual y sin resolución en directo de manera síncrona.

## Actividad 2

La segunda actividad, de entrega asíncrona individual, propone al alumno un ejercicio investigador sobre cómo se resuelve el problema planteado por el juego en el ámbito real/profesional sobre el que se esté planteando la enseñanza.

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Descripción de la actividad</b>  | El alumno tendrá que investigar el tema y proponer 2 acciones de mejora / soluciones que contribuyan a la consecución de los objetivos planteados en el contexto real.   |
| <b>Presentación de la actividad</b> | A través del Campus Virtual en un documento PDF.   |
| <b>Evaluación</b>                   | Mediante rúbrica que el profesor haya desarrollado adaptada a la asignatura y las competencias de la misma. Comprendemos que cada docente deberá respetar los elementos evaluadores marcados por su programación y organismo evaluador por tanto deberán ser seleccionados por el cuerpo docente los ítems curriculares que considere oportunos de su normativa. |

Tabla3. Tabla resumen de la Actividad 2. (Elaboración propia).

## Actividad 3

En esta actividad, los alumnos formarán grupos con el objetivo de discutir, fuera del aula, sus propuestas e ideas de manera colectiva. A continuación, se les solicitará realizar el diseño de un videojuego educativo creado específicamente para enseñar esa temática, y se introducirá un sistema gamificado de evaluación conjunta.

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Descripción de la actividad</b>  | Creación en grupo del esbozo de diseño de un juego diferente al jugado para enseñar el mismo contenido, con el objetivo de demostrar que han asimilado los conceptos y son capaces de explicarlos. Los alumnos desarrollarán un documento con título, temática, mensaje, diseño, flujo narrativo, objetivos y reglas.   |
| <b>Presentación de la actividad</b> | Se entregará un dossier de actividad a través del Campus Virtual.<br>El grupo realizará una presentación en el aula o grabada a través del Campus Virtual.  |
| <b>Evaluación</b>                   | Esta actividad se evalúa en dos etapas:<br><br>1) Previamente a la exposición oral, se hará un reparto de roles entre los alumnos con el objetivo de gamificar y utilizar 'role-play' con el objetivo de evaluar el trabajo de sus compañeros. Para ello, el docente habrá diseñado unos perfiles de información repartidos entre los distintos grupos de trabajo con información y reglas clave sobre un agente específico (ej: CEO, agente social, trabajador, cliente...) al que tendrán que interpretar, ofreciendo una retroalimentación del proyecto desde la perspectiva de su rol. Al final de la sesión, cada estudiante rellenará una ficha de evaluación diseñada por la clase para otorgar una puntuación a cada grupo. |

|  |   |
|--|---|
|  | 2) El docente evaluará tanto el dossier como la presentación del proyecto en base a la rúbrica, así como las aportaciones realizadas por los alumnos durante su role-play. La evaluación del profesor hará media con la evaluación del alumnado. O bien a través del Campus o en una sesión posterior, se compartirá el 'ranking' de los resultados finales de los grupos, y el docente dará unas recomendaciones sobre cada trabajo al alumnado. |
|--|---|

Tabla4. Tabla resumen de la Actividad 3. (Elaboración propia).

## 5.Conclusiones

El uso de los 'serious games' en el aula se plantea como una herramienta potencial para favorecer la atención y motivación del alumnado y la asimilación de los contenidos formativos a través de la interacción. Más allá del mero uso de juegos en el ámbito docente siguiendo los preceptos del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), consideramos necesaria la hibridación de las diferentes metodologías activas expuestas en la propuesta para generar un proyecto de innovación educativa que las integre de manera holística en función de las necesidades del docente y de los alumnos.

Del análisis del corpus extraemos que son muchos los 'serious games' que cuentan con el potencial de convertirse en un medio útil para la enseñanza de las ciencias sociales, brindando al docente de una herramienta dinámica e incardinable en diversas metodologías innovadoras. Si bien, no todos los videojuegos disponibles en el mercado son útiles para su utilización en proyectos de innovación docente, y es necesario por parte del profesor saber identificar qué juegos serios pueden ser utilizados en su actividad educativa, que sean relevantes para su materia y puedan ser objeto de hibridación metodológica adaptados a la misma.

Por este motivo, planteamos necesaria la selección de juegos mecánicamente sencillos, reglas claras, con una duración breve, gratuitos, de fácil acceso y que no requieran instalación garantizando su integración en la materia sin que la forma comprometa el contenido. En cuanto al género, de la elección de nuestro corpus final, llegamos a la conclusión de que encontramos una sobreponderación de aquellos juegos encuadrados en el género 'newsgames' o juegos informativos, frente a otros como los juegos artísticos, los 'military games', los 'health games', o las propuestas de 'exergaming', descartando claramente el 'advergaming' y los juegos persuasivos —aunque estos podrían resultar de interés para aquellos docentes de contenidos relacionados con el análisis del discurso político o la publicidad— así como de los llamados juegos educativos —pues su uso respondería más claramente a la metodología ABJ de una manera directa—.

Cabe recordar que el uso de juegos planteado en este trabajo requiere un compromiso férreo por parte del docente, así como una formación previa que le permita ser capaz de entender y explicar algunos conceptos básicos del diseño de juegos a sus alumnos. De la misma manera, se hace necesario un apoyo fundamental por parte de la institución educativa, no solo nutriendo a profesor y estudiantes de los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de esta propuesta, sino también del tiempo y apoyo necesario para la preparación de la misma, así como de grupos no demasiado numerosos en las aulas para garantizar la viabilidad del proyecto, lo que podría convertirse en una limitación para el proyecto. Otra de las limitaciones que observamos es la necesidad de

adaptar las actividades propuestas a la naturaleza del tipo de enseñanza y nivel, así como la naturaleza presencial o a distancia, síncrona o asíncrona de la misma. Y no hay que olvidar que nos encontramos ante productos digitales desarrollados y publicados en línea en su mayoría por empresas privadas que, como editores de los mismos, pueden limitar su acceso en cualquier momento.

A pesar de estas limitaciones, consideramos que se trata de una gran oportunidad para ahondar en la integración de los 'serious games' en el aula junto a otras metodologías activas. Como propuesta exploratoria, permite su adaptación y evolución en múltiples formas, así como su adecuación y transformación según los requisitos del docente. Precisamente, respecto a la transformación de la obra, se abre una perspectiva de estudio con grandes oportunidades: esto es la utilización de juegos que permitan la modificación del código del mismo, o herramientas jugables diseñadas para ser modificadas a la hora de ajustar las premisas del juego. Esto permitiría ir un paso más allá, posibilitando a docente y alumnado la adaptación del juego a la dinámica específica de la clase o materia elegida.

## Referencias

Abt, C. (1987) Serious games. Nueva York: University Press of America.

Akçayır, G. y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.

Antón, M. (2018). Los deportes electrónicos (esports): el espectáculo en las competiciones de videojuegos

[Doctoral Thesis, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/54986/1/T41009.pdf>

Antón, M. y Garrote, M. (2016). El laboratorio virtual del paciente [Archivo de Vídeo]. Mtmad Mediaset. [https://www.mtmad.es/geek-out/laboratorio-virtual-paciente\\_2\\_2285355085.html](https://www.mtmad.es/geek-out/laboratorio-virtual-paciente_2_2285355085.html)

Baranowski, T., Baranowski, J., O'Connor, T., Lu, A. S., y Thompson, D. (2012). Is enhanced physical activity possible using active videogames?. *Games for Health: Research, Development, and Clinical Applications*, 1(3), 228-232.

Bavelier, D., Green, C.S., Han, D.H., Renshaw, P.F., Merzenich, M.M. y Gentile, D.A., 2011. Brains on video games. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(12), 763-768.

Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2006). *Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972006>

Bligh, D.A. (1998). *What's the Use of Lectures?* Exeter: Intellect.

Bogost, I. (9 de agosto de 2011). *Gamification is Bullshit*. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-is-bullshit/243338/>

Han, B. (15 de agosto de 2020). *El exceso de positividad*. Bloghemia. <https://www.bloghemia.com/2020/08/el-aburrimiento-profundo-por-byung-chul.html>

Davenport, T. H. y Beck, J. C. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Boston: Harvard Business School Press.

Djaouti, D., Alvarez, J. y Jessel, J. P. (2010). Can "Gaming 2.0" help design "Serious Games"? a comparative study. En *Proceedings of the 5th ACM SIGGRAPH Symposium on Video Games*, 11-18. <https://doi.org/10.1145/1836135.1836137>

Duderstadt, J. (1997). *The future of the University in an Age of Knowledge*. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>

Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology: social and personality development*. New York: Wiley, 643-691.

Fundación Gustavo Bueno [Canal fgbuenotv]. (21 de mayo de 2022). *José Sánchez Tortosa - Feudalismo educativo y adoctrinamiento digital. Vasallos en el metaverso*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/0OEIn8I7OKk>

Geri, N., Winer, A. y Zaks, B. (2017). Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?. *Online Journal of Applied Knowledge Management (OJAKM)*, 5(1), 101-111. [https://doi.org/10.36965/OJAKM.2017.5\(1\)101-111](https://doi.org/10.36965/OJAKM.2017.5(1)101-111)

Gilyazova, O. (2020). Gaming practices and technologies in education: Their educational potential, limitations and problems in the world-of-work and world-of-play context. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1.

Gómez, S. (2014). *¿Pueden los videojuegos cambiar el mundo? Una introducción a los serious games*. Unir Claves.

Gonzalo-Iglesia, J. L., Lozano-Monterrubio, N. y Prades-Tena, J. (2018). Noneducational board games in University Education. Perceptions of students experiencing Game-Based Learning methodologies. *Revista Lusófona de Educação*, (41), 45-62.

Granic, I., Lobel, A. y Engels, R.C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66.

Guevarra, S. y Bullecer, F. (2015). Relationship of Attention Span and Internet Dependency among Rizal Experimental Station and Pilot School of Cottage Industries Students. *The Bedan Journal of Psychology*, 1, 190-199.

Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

Leclercq, T., Hammedi, W. y Poncin, I. (2018). The boundaries of gamification for engaging customers: Effects of losing a contest in online co-creation communities. *Journal of Interactive Marketing*, 44, 82-101.

Lee, J. J., Ceyhan, P., Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013). GREENIFY: A real-world action game for climate change education. *Simulation & Gaming*, 44(2-3), 349-365.

Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic exchange quarterly*, 15(2), 146.

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lu, A. S., Baranowski, T., Thompson, D. y Buday, R. (2012). Story immersion of videogames for youth health promotion: A review of literature. *GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications*, 1(3), 199-204.

March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Marczewski, A. (2013). *Gamification: a simple introduction*. Autoedición.

McFarlane, A., Sparrowhawk, A. y Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. TEEM (Teachers evaluating educational multimedia).

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

MINTIC (2012). *Informe de gestión al Congreso de la República*. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. [https://www.mintic.gov.co/images/documentos/informes\\_congreso/mintic-informe-congreso-2012.pdf](https://www.mintic.gov.co/images/documentos/informes_congreso/mintic-informe-congreso-2012.pdf)

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2001). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la educación física. *Explorar, jugar, cooperar: bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*, 19-29. Barcelona: Ed. Paidotribo.

Perez, M. P. (2010). La importancia del refuerzo en el aula para alumnos con dificultades de atención. *Innovación y Experiencias Educativas*, (36), 1-9.

Regaira, E. y Vázquez, M. (2021). *Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en enfermería*. SciELO. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000300007](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000300007)

Rizzo, A. S. y Shilling, R. (2017). Clinical virtual reality tools to advance the prevention, assessment, and treatment of PTSD. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(5)-<https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1414560>

Romero, M., y Turpo, O. (2012). Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (34), 1-22. <https://revistas.um.es/red/article/view/233511/179431>

Romero-Rodrigo, M. y López-Marí, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado en torno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 167-179.

Silva, R., Rodrigues, R., & Leal, C. (2020). Gamification in management education-A literature mapping. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1803-1835.

Subramanian, K. R. (2018). Myth and Mystery of Shrinking Attention Span. *International Journal of Trend in Research and Development*, 5(3), 1-6. <http://www.ijtrd.com/papers/IJTRD16531.pdf>

Susi, T., Johannesson, M., y Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview*. Technical Report HS-IKI-TR-07-001. School of Humanities and Informatics, University of Skövde.

Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana

Vázquez-Ramos, F.J. (2021). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game. *Retos*, (39), 811-819. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.76808>

Zuga, K. F. (1994). Whose Authenticity? A Response to Theodore Lewis's "Limits on Change to the Technology Education Curriculum". *Journal of Industrial Teacher Education*, 31(3), 79-84.

## Corpus seleccionado

Cuthorat Capitalism (Wired, 2009). <https://www.wired.com/2009/07/cutthroat-capitalism-the-game/>

Food Import Fooly (Persuasive Games, 2007) [https://www.nytimes.com/2007/05/24/opinion/20070524\\_FOLLIES\\_GRAPHIC.html](https://www.nytimes.com/2007/05/24/opinion/20070524_FOLLIES_GRAPHIC.html)

The Climate Game (Financial Times, 2022). <https://ig.ft.com/climate-game/>

The Refugee Challenge (The Guardian, 2014).  
<https://www.theguardian.com/global-development/ng-interactive/2014/jan/refugee-choices-interactive>

The Trade-off (Financial Times). <https://ig.ft.com/esg-purpose-profit-game/>

Pillaloo (RTVE, 2021). <https://lab.rtve.es/lab/trabajar-rider/>

# *Capítulo 13*

Hacia una mayor especialización en la formación de los nuevos abogados

Maximiliano Martín Barreiro  
Universidad Internacional de Valencia  
[maximiliano.martin@campusviu.es](mailto:maximiliano.martin@campusviu.es)

## Resumen

El mundo académico actual está abocado a experimentar cambios a una velocidad y con un dinamismo extraordinario y nosotros no podemos limitarnos a ser meros espectadores de este fenómeno bajo el riesgo de quedar excluidos, haciéndose necesario asumir con responsabilidad el desafío que este protagonismo exige.

El objetivo de este trabajo es destacar, por un lado, la importancia de formar alumnos capaces de superar con éxito el examen de estado de la abogacía y por otro, formarlos en aquellos aspectos necesarios para desarrollar una carrera jurídica exitosa. Se hace necesario entonces, además de darles la formación en conocimientos jurídicos de base, formarlos en aspectos propios de la actividad jurídica diaria, aplicando una metodología moderna y ambiciosa, capaz de formar a los abogados del siglo XXI.

En aras de conseguir este objetivo, se plantea la necesidad de reestructurar la carga formativa, especializar los contenidos, reorientar la formación y alejarnos de excesivo academicismo para centrarnos en las necesidades reales de los alumnos y del mundo profesional en el que se van a desarrollar los alumnos.

**Palabras clave:** Especialización de los contenidos, reorganización, práctica profesional, examen de estado,

## Abstract

The current academic world is bound to experience changes at an extraordinary speed and dynamism and we cannot limit ourselves to being mere spectators of this phenomenon at the risk of being excluded, making it necessary to responsibly assume the challenge that this leading role demands.

The objective of this work is to highlight, on the one hand, the importance of training students capable of successfully passing the state bar exam and, on the other hand, training them in those aspects necessary to develop a successful legal career. It is therefore necessary, in addition to giving them training in basic legal knowledge, to train them in aspects of daily legal activity, applying a modern and ambitious methodology, capable of training 21<sup>st</sup> century lawyers.

In order to achieve this goal, there is a need to restructure the training load, specialize the content, reorient training and move away from excessive academicism to focus on the real needs of students and the professional world in which the courses are going to be developed students.

**Keywords:** Specialization of the contents, reorganization, professional practice, state exam

## 1.Introducción

El mundo académico actual está abocado a experimentar cambios a una velocidad y con un dinamismo extraordinario y nosotros, sus habitantes, no podemos limitarnos a ser meros espectadores de este fenómeno bajo el riesgo de quedar excluidos, haciéndose necesario asumir con responsabilidad el desafío que este protagonismo exige.

*"Estamos ante un cambio de paradigma, la transición de la enseñanza tradicional basada en un modelo de aprendizaje que transmite un contenido diseñado años atrás, en horarios determinados por la universidad y que dependen de la disponibilidad de espacios... El reto al que se enfrentaba la universidad pre-COVID era cómo hacer frente a las expectativas del alumnado a través de herramientas de aprendizaje de calidad que lograran el compromiso del alumnado y buenos resultados académicos"<sup>1</sup>.*

Asistimos a importantes cambios metodológico en la formación universitaria que incluye una doble vertiente, por un lado, las transformaciones que experimenta la mecánica y el entorno formativo<sup>2</sup> y por otro, los cambios producidos en los contenidos. El academicismo tradicional se ha visto obligado a dar paso a una formación flexible, inteligente, adaptada a las necesidades de los estudiantes, y ello sin perder el objetivo de brindar una educación basa en la excelencia.

Todo esto sería imposible de materializar sin un estudiantado predispuesto a trabajar en un entorno digital y habituado al uso de la tecnología. Por muchos esfuerzos que se dediquen a mejorar el entorno y a optimizar los contenidos, el rendimiento del plan académico se vería mermado sin un estudiantado permeable a los cambios y predispuesto a formarse en un marco distinto al tradicional.

Desarrollaré mi exposición en el máster universitario en abogacía y práctica jurídica y a colación de lo dicho en los párrafos precedentes tomaré como punto de partida la ventajosa posición en la que se encuentra la Universidad Internacional de Valencia, sin perder de vista el desafío que significan los contenidos formativos que damos a los alumnos, haciendo visible la necesidad de equilibrar lo teórico (la "abogacía") con lo prácticos (la "práctica jurídica") y la necesaria orientación que debe darse hacia el desarrollo de habilidades prácticas orientadas al ejercicio cotidiano del derecho. Al mismo tiempo, el mundo real nos demanda formar abogados y empresarios: abogados conscientes de que no se es abogado solo cuando se está frente a un tribunal y empresarios conscientes que el desarrollo de habilidades empresariales mantendrá viva la estructura que nos permitirá ser abogados.

---

<sup>1</sup> José Francisco Durán Medina, Javier Puche Gil y Eloy López Meneses. COORDINADORES. (2020) *Bases para una docencia actualizada*. Tirant Lo Blanch. ISBN 978-84-18614-11-8. Página 56.

<sup>2</sup> . Autores del capítulo: J. Abellán Muñoz, A, Sianes y C, Proner. (2014) Desafíos de la formación virtual: experiencia del programa de derechos humanos y desarrollo en Antonio Sánchez-Bayón (coord.) *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios. Teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-15731-60-3. Página 283. *"Durante este proceso de aprendizaje, se han enfrentado los siguientes problemas, fallos y peligros a la hora de adaptar la enseñanza al campo virtual: Desconocimiento de los medios técnicos... relajación del alumnado... ratio alumno/tutor... variedad en los ejercicios y contenidos"*<sup>2</sup>.

## 2.Planteamiento general

Desde un punto de vista teórico a la pregunta “¿Qué es un buen abogado?” La respuesta será: aquel que conoce el derecho y sabe aplicarlo. Se pone así en valor habilidades tales como los conocimientos teóricos y el manejo de las herramientas aplicativas (procesales) sin descuidar, claro, la cuestión deontológica.

Pero si a la misma pregunta le damos una respuesta planteada desde un punto de vista estrictamente práctico la respuesta será: el que resuelva las demandas del cliente. Entonces

será un buen abogado aquel que resuelve problemas; no será importante solo conocer el derecho, las herramientas aplicativas y las cuestiones deontológicas, será también imprescindible la capacidad negociadora, la celeridad, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la creatividad, etc.

Y si a la misma pregunta le añadimos un elemento de realidad, es decir la idea de que el derecho es cada vez más una ciencia interdisciplinaria en la que se amalgaman cuestiones de la economía, la empresa, la informática, etc, la respuesta será: aquel que es capaz de iniciar la actividad profesional, desarrollarla y cumplir con los objetivos propuestos a medio y largo plazo. Entonces, además de conocer el derecho, las herramientas aplicativas, las cuestiones deontológicas y de resolver las demandas del cliente, también será un buen abogado aquel capaz de desarrollar un negocio que posibilite el desarrollo profesional, es decir conseguir y mantener clientes, alcanzar un alto nivel de especialización, desarrollar habilidades psíquicas y emocionales necesarias para tratar asuntos complejos, etc.

Todo lo dicho debe ser puesto en contexto aplicando el principio de realidad según el cual para sobrevivir debemos adaptarnos y para ello debemos sustituir o posponer nuestros deseos según las presiones ejercidas por la realidad. Las tres respuestas dadas se ajustan a realidades distintas, no es lo mismo ser abogado de un gran despacho, que abogados que ejerce por cuenta propia, o abogados en una ciudad o en un pueblo, o abogados que continúan la saga familiar o uno que comienza su andadura profesional o nos enfrentemos a la primera experiencia profesional o se cuente con trayectoria profesional previa.

Lo expuesto refleja la compleja situación a la que se enfrentan todos aquellos que desean insertarse en el mundo jurídico profesional y también es la responsabilidad que asumimos los formadores de abogados ya que nuestra misión es darles herramientas para enfrentar un mundo laboral extraordinariamente competitivo.

Compartimos con los alumnos los mismos desafíos solo que, en aplicación del mencionado principio de realidad, entre las situaciones planteadas en los párrafos precedentes y la formación que damos a nuestros alumnos hay un hito intermedio: el examen de estado. Esto no disocia nuestros objetivos, sino que los particulariza. Una vez más en estricta aplicación del principio de realidad, deben tenerse en cuenta las características del examen a superar y en virtud de ello, particularizar la enseñanza a través de la especialidad teórica que debemos a nuestros alumnos.

El alumno moderno no solo demanda formación jurídica teórica, sino que también demanda una sólida formación práctica entendida esta más allá de la formación técnica procesal; es necesario dar una formación práctica y fundamentalmente muñida con herramientas reales que permitan construir una carrera profesional sólida y duradera. El complejo mundo jurídico exige mucho más que poseer conocimientos teóricos, exige saber aplicar estos conocimientos.

### 3.Especialización de contenidos

Lo dicho en los párrafos precedentes nos ayuda a definir los contenidos que deben desarrollarse para conseguir el objetivo de formar abogados ejercientes capaces de desarrollar una carrera prolífera a mediano y largo plazo. Y de ente estos contenidos el primero que merece ser desarrollado es el de la especialización y no solo por su importancia intrínseca para la vida profesional, sino por ser primordial para superar el examen de estado de la abogacía española. En este contexto se plantea la reorganización de los contenidos que forman los planes de estudios llevándolos hacia un programa que priorice profundizar el desarrollo teórico y práctico de una rama jurídica en atención a la línea temática escogida por los alumnos para la realización del citado examen.

La actual estructura del examen de estado de la abogacía española nos permite ubicarlo en la línea de aquellos estructurados en el formato de opciones múltiples (multiple choice) en los que se priorizan los conocimientos generales de deontología y se jerarquizan los conocimientos de una rama específica del derecho a elección del alumno. Esta dinámica responde a la gran cantidad de alumnos y la necesidad de dinamizar la corrección, en un intento de llevarlos hacia un terreno objetivo alejado de interpretaciones subjetivas. Sin embargo, debemos observar que esta dinámica impide valorar adecuadamente los niveles de conocimiento de los alumnos y permite al examinador plantear opciones de respuesta confusas. Las habilidades que los alumnos deben desarrollar para superar este tipo de exámenes no solo se centran en los conocimientos, sino también en la capacidad para identificar y eludir los elementos distractores. *“No es sencillo dominar la técnica y a muchos estudiantes les traicionan los nervios en este tipo de pruebas”<sup>3</sup>*. Es entonces necesario, como complemento a la formación en contenidos, el dotar a los alumnos de una formación específica que los capacite para enfrentar esta metodología examinadora ya que las particularidades del examen de estado así lo requieren.

La especialización nos plantea dos cuestiones, una referida a los propios contenidos y otra relacionada a la preparación para enfrentar exámenes de opción múltiple con elementos distractores. A la primera cuestión debemos responder reorganizando los contenidos para dar una formación específica y a la segunda de las cuestiones planteadas, esto es la formación para superar este tipo de exámenes, es necesario formar al alumno con conocimientos específicos tanto en deontología profesional como en la especialidad elegida por el alumno para realizar el examen de estado.

Teniendo en cuenta la escasez de tiempo y la gran cantidad de contenido a desarrollar,

---

<sup>3</sup> José Carlos de Bartolomé Cenzano. (2014) *Como estudiar derecho. Técnicas y herramientas para el aprendizaje del derecho*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9086-015-1. Página 176.

se recomienda reorientar la estructura general de contenidos hacia la especificación, sin que ello signifique descuidar el desarrollo de las demás materias jurídicas. Por ello se plantea una reorganización y no un reemplazo.

La dificultad estriba en compatibilizar los actuales objetivos del máster con la formación específica en una materia concreta y esto puede lograrse entonces con una reorganización de contenidos. En otras palabras, "especificación" significa la priorización de unos contenidos y también posponer otros. Debemos partir de la base que no podemos abarcarlo todo y que intentarlo es un planteo poco pragmático que penaliza la formación especializada propuesta por la mecánica del propio examen de estado.

Ahora, posponer no significa eliminar sino simplemente ubicar en un plano secundario respecto a lo priorizado. Desde un punto de vista pragmático ¿Qué sentido tiene formar por igual a los alumnos en todas las materias del derecho siendo que se examinarán solo en una rama específica? La realidad indica que para superar el examen de estado deben poseerse conocimientos específicos lo cual relega a los demás a la categoría de conocimientos generales. Por ello, debe dedicarse una carga horaria mayor a los conocimientos teóricos y prácticos de la materia específica en la que los alumnos vayan a examinarse y esta mayor carga horaria debe detraerse proporcionalmente de las demás materias. De esta forma, se harían planes de estudio estandarizados según la materia en la que los alumnos vayan a examinarse, planes que serán seleccionados al inicio del máster y que permitirán ajustar la estructura y los contenidos a los concretos objetivos seleccionados por los alumnos.

La segunda cuestión debe dirigirse a desarrollar la habilidad para identificar y eludir los elementos distractores incluidos en este tipo de exámenes. Al ser un examen del tipo "opción múltiple" tendrá una respuesta correcta y las demás incorrectas, pero con la particularidad de que estas (las incorrectas) se nutren de los errores más habituales cometidos por los examinados para hacerlos aparecer como opciones correctas, siendo presentadas como opciones válidas y no mero relleno, con una estructura y extensión similar a la opción correcta, pero con errores intencionadamente introducidos lo cual las invalidan como opciones correctas. Los distractores son entonces respuestas creíbles, con apariencia de validez, pero incorrectas.

Esto hace que el examen de estado sea una evaluación en la que prima la memoria por sobre el razonamiento y solo sirva para medir los conocimientos conceptuales de los alumnos. Para evitar esta situación, se incluyen preguntas en las que se presentan casos prácticos, muy reducidos y de planteamiento sencillo en los que la dificultad estriba en la complejidad de los elementos distractores. Entonces, esta mecánica de exámenes exige poseer una doble condición, por un lado, manejar con suficiencia los conocimientos teóricos y por otro poseer la capacidad de identificar los elementos distractores.

El hecho de que la universidad cuente con el sistema SMOWL ha permitido introducir con todas las garantías necesarias esta mecánica examinadora por lo que no resulta del todo extraña a nuestros alumnos.

*"Sin embargo me sorprende como profesor que el alumno las acoja, por lo general, con mucho más entusiasmo que los típicos exámenes escritos de desarrollo. A lo largo de muchos años, he llegado a la convicción que la mayor parte de alumnos sufren mucho desarrollando ideas y en general redactando, sobre todo por la dificultad que produce el*

*hecho de no escribir bien y cometer muchas y habituales faltas de ortografía”<sup>4</sup>.*

Como profesores, podemos optimizar la formación de los alumnos frente a este tipo de exámenes<sup>5</sup>. Es necesario fijar los conocimientos conceptuales lo cual se puede conseguir a través de cuestionarios o preguntas planteadas al final de la clase (o al inicio de la siguiente) en el que se desarrollen indirectamente los temas desarrollados en la clase anterior, puntualizando en contenidos concretos e incluyendo intencionadamente elementos distractores y preguntas de contenido prácticos. Esto nutre la interacción con los alumnos, los motiva y permite hacer un seguimiento de aquellos alumnos rezagados, identificando al mismo tiempo el grado de captación de los temas de difícil comprensión.

El otro mecanismo importante es la utilización de las herramientas de simulación de exámenes, alguna de las cuales ya figuran entre los recursos que la universidad brinda a profesores y alumnos. Esto permitirá familiarizar a los alumnos con esta mecánica examinadora y también les permitirá desarrollar las habilidades necesarias para la identificación de los elementos distractores.

En un futuro, teniendo en cuenta la gran importancia que tienen los conocimientos prácticos para el ejercicio profesional, sería importante valorar la opción de incluir role play jurídicos para la formación de habilidades que ayuden a los estudiantes a insertarse y desarrollar una carrera profesional en el competitivo mundo jurídico.

## 4.El derecho “virtual”

En este apartado se plantea la necesidad de ampliar el criterio que se tiene de práctica jurídica, llevándolo más allá del aspecto procesal del derecho incluyendo todas aquellas cuestiones que hacen a la realidad jurídica y que no están contempladas en los códigos de procedimiento. Por ello en este apartado se parte de la idea que es tan importante como poseer conocimientos el saber aplicarlos y a colación de lo dicho en el punto precedente, se propone incluir contenidos basados en la práctica profesional que permitan desarrollar, por un lado, la habilidad de aplicar conocimientos y por otro, brindar el manejo de las herramientas jurídicas reales necesarias para el ejercicio profesional.

Los desafíos a los que se enfrenta un abogado ejerciente son hoy múltiples y complejos y buena muestra de ello es la necesidad de ser abogados digitales. Esto es hoy una realidad y por ello, como universidad, tenemos que observar que el mundo digital no se limita solo a la formación, sino también al ejercicio profesional y por ello, nuestro deber es formar alumnos preparados para enfrentar este reto.

Esto se ve respaldado por el gran interés que los alumnos tienen en adquirir conocimientos de práctica jurídica real, no limitada a los aspectos procesales. Es cierto

---

<sup>4</sup> José Carlos de Bartolomé Cenzano. *Op. Cit.* Página 174.

<sup>5</sup> Leoncio Vega Gil, L. Belén Espejo Villar y J. Carlos Hernández Beltran (2011) La formación de profesores en España en tiempos de cambio. Atraer, formar y retener los profesores adecuados. Políticas y prácticas, en Leoncio Vega Gil (editor) *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9985-955-2. Página 13. “Revisar o repensar la formación de profesores es una “exigencia social” al objeto de adaptar los programas, métodos, estrategias y modelos (curriculares e institucionales) a los cambios que en el seno de nuestras sociedades se están produciendo y que afectan sobre manera a los contextos educativos tanto a nivel “macro” como “político” y “práctico”. Las “sociedades educativas” demandan una nueva formación”

que no debe descuidarse el derecho procesal, esto es, la aplicación del derecho frente al sistema de justicia, pero también lo es, la necesidad de explicar

la práctica jurídica propia del día a día de un despacho de abogados; por ello la propuesta que se hace en este trabajo gira en torno a una reorganización estructural en lugar de una sustitución de contenidos.

La interacción telemática con la Administración no se limita solo a la utilización de Lexnet, va mucho más allá. El sistema Mercurio, Arconte, etc son buenos ejemplos de ello; el manejo de bases de datos jurídica es una herramienta necesaria para la práctica eficiente del derecho y la gestión informática es más una necesidad que una ayuda.

Por supuesto, en este apartado no debe dejarse de lado la conocida como "informática jurídica de gestión" en la que deben quedar incluidas toda aquella herramienta informática que permite a los abogados la gestión cotidiana del despacho (manejo de la nube, bases de datos jurídicas, etc).

La informática jurídica ha dejado de ser una herramienta que facilitaba el trabajo para convertirse en algo fundamental y por ello, preparar a los alumnos brindando estos conocimientos es una cuestión de necesidad. Por lo dicho, y a colación de lo expresado en el apartado precedente, los role play son herramientas que permiten combinar el manejo de herramientas informáticas con la práctica aplicativa de los conocimientos jurídicos.

## 5. Acceder y sobrevivir en el mundo jurídico

Interpretando el apartado anterior con un criterio amplio se pueden catalogar como necesarios otros conocimientos que hacen al ejercicio profesional desde una óptica no estrictamente jurídica pero que por la íntima implicación que tienen con el ejercicio profesional, aunque no con el derecho, son vitales para la práctica profesional.

Tras el objetivo de formar abogados ejercientes y no solo alumnos que superen el examen de estado, es importante dotar a los alumnos de herramientas que les permitan comenzar y desarrollar una carrera profesional en el competitivo mundo jurídico. *"... y es que la profesión de abogado se cumple a la perfección aquella frase del filósofo Persio quien escribió que "el que resiste, gana" ... Descartando los comienzos de aquellos abogados que tienen parte del camino recorrido, cuentan con contactos previos o disponen de un despacho familiar que les acoge*

*y les guía, la realidad es que los comienzos de un abogado sin padrino son por lo general empujados y amargos*<sup>6</sup>. Todos los comienzos son difíciles y en un mundo tan competitivo como el jurídico lo es, quizás, aún más.

El abogado autónomo tiene que ser abogado y empresario. Y aunque lo recomendable es valerse de profesionales especializados que nos ayuden a desarrollar nuestro negocio, lo cierto es que cuando se inicia la actividad profesional no se poseen los recursos suficientes para contratar profesionales externos. Será inútil poseer amplios conocimientos jurídicos si no se poseen también los conocimientos que permitan acceder y sobrevivir en el mundo profesional. Estas cuestiones pueden resumirse en cuatro áreas: Marketing digital, gestión comercial, fiscalidad.

## 6. Marketing digital

Íntimamente vinculado a lo anterior se encuentra la gestión comercial del despacho. Un abogado es hoy una empresa de servicios que, como tal, debe vender su producto a los potenciales clientes. *"Desde el primer momento en que ofrecemos servicios al público por nuestra cuenta tenemos la obligación de centrarnos en un único objetivo: CLIENTES. Los clientes lo son todo en el negocio y en este punto nada nos diferencia de cualquier otro empresario. Precisamente porque somos empresarios proveedores de servicios jurídicos"*.

Enseñar a vender no es algo que se enseñe tradicionalmente en las universidades de derecho, pero sí debería enseñarse en un máster de práctica jurídica. En el apartado anterior hablábamos de cómo captar la atención de potenciales clientes, aquí hablamos de cómo vender nuestro producto a ese cliente y de cómo fidelizarlo con una buena gestión post venta. Por ello, descuidar la gestión comercial puede penalizar el desarrollo profesional y hacer peligrar la subsistencia del negocio.

Una vez iniciada la actividad profesional la falta de tiempo es el principal enemigo de la formación comercial y por ello, el momento del máster es el idóneo para adquirir este tipo de conocimientos.

## 7. Fiscalidad y facturación

Resulta evidente la necesidad de conocer la forma de facturar nuestros servicios y de cómo calcular y declarar los impuestos por la actividad desarrollada ya que toda esta información deberá tenerse en cuenta a la hora de liquidar los impuestos vinculados al ejercicio profesional.

---

<sup>6</sup> Rafael Prieto Tenor. (2016) *Guía para el abogado que empieza*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9143-117-6. Página 9.

<sup>7</sup> Rafael Prieto Tenor. *Op. Cit.* Página 43.

*"Por otro lado, el interés de la publicación de una monografía dirigida a estos profesionales de la Justicia se encuentra, de la misma manera que les ocurre a la mayoría de los contribuyentes, en salvar la dificultad que entraña estar al día en materia tributaria; por las siguientes razones: en primer lugar, por la disímil interpretación que de sus normas puede darse...; en segundo lugar, por la importante proliferación que el conjunto normativo tributario ha experimentado en las últimas décadas..., y, por último, at last but not at least, por la constante mutación a la que esta normativa está sometida..."<sup>8</sup>. Sin la adecuada formación esto puede derivar en problemas que serán un verdadero obstáculo para el desarrollo de una carrera profesional.*

Es *vox populi* la complejidad propia de tratar con la Administración, sobre todo en las instancias iniciales del desarrollo de la actividad en la que no se cuenta con la práctica, con los conocimientos y, en la mayoría de las veces, con los recursos económicos que permitan contar con la colaboración de profesionales.

## 8. Conclusiones

El mercado de trabajo actual demanda profesionales cualificados, con un alto nivel de conocimientos teóricos pero capaces de aplicar las enseñanzas adquiridas en la universidad. Las habilidades prácticas son hoy tan valoradas como las teóricas y por ello, la formación universitaria debe ser permeable a ello dando una educación equilibrada que no priorice el cúmulo de conocimientos teóricos en detrimento de los prácticos.

Por otro lado, es necesario dotar a los alumnos que no deseen insertarse al mundo profesional a través del mercado de trabajo sino haciendo su propia experiencia profesional de aquellos conocimientos prácticos que van más allá del aspecto procesal del derecho. Para ello se propone, por un lado, instruir a los alumnos en cuestiones propias del día a día de la práctica profesional y, por otro lado, dotarlos con aquellas habilidades vinculadas a la gestión empresarial de la actividad profesional.

Pero no debemos perder de vista que el principal objetivo de nuestros alumnos, al menos el más inmediato, es el examen de estado de la abogacía española, ya que es el principal obstáculo que los separa de la vida profesional. Dadas las características de este examen es necesario una formación que los prepare para superar esta mecánica examinadora. Alumnos con un alto nivel de conocimientos corren el riesgo de no superar el examen víctimas de los elementos distractores intencionalmente incluidos. Por ello se propone, por un lado, potenciar el uso de las herramientas dispuestas por la universidad a tal fin y por otro, perfilar los exámenes de las asignaturas con una dinámica similar a la del examen de estado.

Por último, se propone orientar la formación a través de un sistema de especialización de contenidos que priorice la formación en una rama específica del derecho, aquella escogida por los alumnos y que será la que elegirán para la

---

<sup>8</sup> Francisco J. Magraner Moreno. (2008) *Tributación de abogados y procuradores*. Tirant lo Blanch. ISBN: 978-84-9876-047-7. Página 8.

realización del examen de estado, ello sin desmedro de las demás especialidades jurídicas que conforman el calendario académico.

Especialización entendida como necesidad de priorizar unos contenidos sobre otros, los cuales son simplemente relegados, aunque no descartados.

## Referencias

José Carlos de Bartolomé Cenzano. (2014) *Como estudiar derecho. Técnicas y herramientas para el aprendizaje del derecho*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9086-015-1. Página 176.

José Carlos de Bartolomé Cenzano. (2014) *Como estudiar derecho. Técnicas y herramientas para el aprendizaje del derecho*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9086-015-1. Página 176.

Rafael Prieto Tenor. (2016) *Guía para el abogado que empieza*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9143-117-6. Página 9.

Francisco J. Magraner Moreno. (2008) *Tributación de abogados y procuradores*. Tirant lo Blanch. ISBN: 978-84-9876-047-7. Página 8.

Autores del capítulo: J. Abellán Muñoz, A, Sianes y C, Proner. (2014) Desafíos de la formación virtual: experiencia del programa de derechos humanos y desarrollo en Antonio Sánchez-Bayón (coord.) *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios. Teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-15731-60-3. Página 283.

Leoncio Vega Gil, L. Belén Espejo Villar y J. Carlos Hernández Beltran (2011) La formación de profesores en España en tiempos de cambio. Atraer, formar y retener los profesores adecuados. Políticas y prácticas, en Leoncio Vega Gil (editor) *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea*. Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9985-955-2. Página 13.

# *Capítulo 14*

La distribución en tiempos de Covid-19

María José Gómez Aguilera  
Universidad Internacional de Valencia  
[mariajose.gomez.a@campusviu.es](mailto:mariajose.gomez.a@campusviu.es)

## Resumen

Con la aparición de la pandemia provocada por el Covid 19 todo se vio afectado, entre ellos fue un momento determinante para el sector de la distribución, y con ello llegó la necesidad de reinventarse para trabajar eficientemente en los canales de venta.

Ante esta realidad, planteándose el momento que se vivió entre empresas de todo el mundo y al que se tuvo que hacer frente, se trata de que el alumnado logre desarrollar sus reflexiones en torno a un role playing de cómo hubiera actuado de haber sido una de las figuras determinantes de un negocio en el ámbito de la distribución.

Para ello se facilitan unos enlaces a noticias que contextualizan esta realidad con la manera de actuar de diferentes empresas, ya que algunas supieron reinventarse con mayor rapidez que otras, y se plantean una serie de preguntas relacionadas con la situación vivida por la distribución a partir de los grandes cambios que se sufrieron.

De manera particular, se debe indicar específicamente cómo tendría que actuar la figura del trade marketing, del category manager, del key account manager y del retail manager. Además, una pregunta se centra en la situación de que son ellos mismos esas figuras de importancia y tienen que explicar cómo hubieran desarrollado ese momento de crisis y cuál sería la mejor manera de plantearlo.

Con ello, ante un hecho internacional sin precedentes y con el entorno real vivido por las dificultades encontradas en las empresas, los alumnos llegan a ser el centro del trabajo, tener un papel activo en un entorno verosímil y lograr hacer frente a los retos propuestos ante el rol que se les propone.

**Palabras clave:** distribución, covid, trade marketing, key account manager

## Abstract

With the appearance of the pandemic caused by Covid 19, everything was affected, among them it was a decisive moment for the distribution sector, and with it came the need to reinvent itself to work efficiently in the sales channels.

Faced with this reality, considering the moment that was lived between companies from all over the world and which had to be faced, it is about the students being able to develop their reflections around a role playing of how they would have acted if they had been one of the determining figures of a business in the field of distribution.

For this, some links to news are provided that contextualize this reality with the way of acting of different companies, since some knew how to reinvent themselves more quickly than others, and a series of questions related to the situation experienced by the distribution from the great changes that took place.

In particular, it must specifically indicate how the figure of trade marketing, category manager, key account manager and retail manager should act. In addition, one question focuses on the situation in which they themselves are important figures and they have to explain how they would have developed that moment of crisis and what would be the best way to present it.

With this, in the face of an unprecedented international event and with the real environment experienced by the difficulties encountered in companies, students become the center of work, have an active role in a credible environment and manage to face the challenges proposed before them. the proposed role.

**Keywords:** distribution, covid, trade marketing, key account manager

## 1.Introducción

Con la aparición de la pandemia provocada por el Covid 19 todo se vio afectado y fue un momento determinante para el sector de la distribución, y con ello llegó la necesidad de reinventarse para trabajar eficientemente en los canales de venta.

Ante una situación nunca vivida en los tiempos actuales las empresas se vieron totalmente afectadas por los grandes cambios que supuso la restricción de las salidas a la calle, las limitaciones de los trabajadores, las bajas laborales y las diferentes situaciones de cada país, cuestión que afectaba directamente a la distribución y a la manera de poder gestionar los pedidos y las entregas.

Los negocios tuvieron que reinventarse para poder seguir con sus labores y poder ofrecer en unas circunstancias nada favorables sus servicios habituales. La ciudadanía también demandaba otras opciones y no todas las empresas estaban habituadas. Tal sería el caso de la demanda online de los productos, de ciertos servicios afectados por las restricciones y la necesidad de mayor número de repartidores para que los productos llegaran a sus hogares directamente. Así como en las grandes superficies y supermercados, donde se vio afectada toda la logística y donde también se necesitó de un plan de contingencia y una detallada comunicación de crisis, en las que con el tiempo se ha visto que era una cuestión necesaria para tener detallada y así ayudar a los profesionales del sector a saber cómo actuar ante ciertas situaciones complicadas que iban surgiendo en el día a día de la pandemia.

En todo el proceso de compra y venta se observó un gran cambio que afectó por completo a la manera de trabajar, en algunos casos se comenta que muchas de las nuevas maneras de trabajar en la distribución iban a llegar en el futuro pero que la cuestión ha sido que con la pandemia todo se aceleró a pasos agigantados.

Tener un suministro suficiente no era fácil en unos tiempos de incertidumbre continua y problemas continuos en la distribución de los diversos países y zonas afectadas. Esta

posible falta de suministro se convirtió en foco de atención, especialmente al inicio de la pandemia, ante las dudas de la posible escasez de productos básicos. Esta presión hizo que la propia capacidad de adaptación y la flexibilidad mostrada por las empresas fuera una cuestión decisiva.

Una vez pasó la incertidumbre inicial y con la base de suministros más controlada, se trataba de no dejar de suministrar a la población todo lo necesario, pero para ello se necesitaba estar en continua decisión y revisión entre todos los obstáculos que iban surgiendo en el camino para que efectivamente llegara el producto al consumidor. Se trataba de tener una hoja de ruta marcada con múltiples planes ante la situación vivida buscando soluciones a corto plazo y también a medio, sabiendo que podían verse nuevamente afectadas ante cualquier novedad que surgiera.

Con todo, se trataba de entender cómo iban surgiendo los cambios, conocer al máximo las redes de distribución y asegurar una continuidad del servicio al cliente para garantizar la continuidad del propio negocio.

Para poder hacer frente a estas situaciones de la manera más real posible, era interesante e incluso necesario, crear un contexto verosímil ante el alumnado para que ellos mismos se vieran en esa situación siendo los profesionales de la distribución de una empresa que debe ofrecer lo mejor en un momento muy difícil. Para conseguirlo se ha optado por la técnica del role-playing, ya que con ella se facilita la adquisición de la perspectiva social y de la empatía en el puesto que se desempeña (Martín, 92). Una preparación a través del role playing que hace a los alumnos vivir en primera persona una de las peores situaciones en las que pueden verse afectadas estas figuras del marketing.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 La importancia de la distribución

La distribución afecta a todo el proceso por el que pasa el producto, desde su fabricación hasta que llega al consumidor. En este proceso, la separación geográfica entre la producción y la venta hace necesaria una red de distribución para el traslado de dichos productos.

Esta distribución no se encuentra exenta de otras variables relativas al comercio, ya que se trata de una de las denominadas como 4 P's del marketing mix, formadas por el producto, el precio, la promoción y la distribución, también conocida como emplazamiento, place y placement. Las cuatro se encuentran totalmente relacionadas entre ellas para obtener el mejor resultado. La base nos la dará el tipo de producto, por sus dimensiones, características, posible caducidad, etc. Seguidamente el precio que se determine también afectará directamente a la distribución, ya que dependiendo de múltiples factores de este proceso logístico podrá sumar más o menos al precio final del producto que comprará el consumidor final. También el tipo de promoción y técnicas publicitarias que realice la empresa afectará en todo ello y determinará a su vez unas posibles ventas esperadas por

Ante estas tres p's del marketing mix, la distribución es la parte final que marcará la visión definitiva del consumidor, ya que si el producto es correcto, con un precio adecuado a su calidad, donde según Kotler y Armstrong (2010) se debe tratar de minimizar el coste de distribución, pero sin perder la efectividad, de tal forma que los productos no pierdan competitividad en el mercado a consecuencia de los costes; junto a una publicidad realizada según expectativas adecuadas, pero en la logística de la distribución existente algún problema puede hacer que ese producto no llegue de la mejor manera al cliente y con ello pueda afectar a todo el proceso bien construido hasta ese momento. Tal sería el caso en el que el transporte tiene un accidente y los productos se entregan con desperfectos sin previo aviso, así como si en el transporte hay atrasos y el producto no llega en el momento esperado por el consumidor, así como si por el camino se encarecen ciertas tasas y hace que el precio final del producto ya no sea el precio indicado, sino que suben el último momento.

Son múltiples las posibilidades que pueden suceder y que hacen que el control absoluto de la red de distribución sea una cuestión esencial en los comercios. Para ello se necesita desde la distribución tener el máximo control de todos los agentes que puedan formar parte de la red. Para ello es posible realizar ciertos poderes de recompensa ante pedidos de grandes cantidades, días de envío, etc. que entre los intermediarios pueden ir revisando en función de las necesidades existentes. También en ello nos afectará el tipo de distribución que se realice, que también vendrá determinada por las características propias del producto, pudiendo hacer una distribución intensiva para productos de conveniencia apareciendo en la mayor cantidad posible de puntos de venta, requiriendo en ese caso un canal de distribución largo.

Si por el contrario se pretende tener un tipo de distribución selectiva, se trata de que el fabricante recurra a un número limitado de intermediarios para vender el producto, y si se trata de una distribución de tipo exclusivo ya solo un distribuidor recibe el derecho exclusivo de vender el producto en una determinada área de mercado, en este caso suelen ser productos de alta implicación, de alta calidad y prestigio, permitiendo al fabricante ejercer el control sobre el producto en todo el transcurso realizado.

La cuestión es no llegar a tener ningún tipo de conflicto en el canal que pueda entorpecer el correcto seguimiento de la distribución, ya sea desde el productor al mayorista o desde los detallistas hacia el consumidor. Y no siempre es fácil tener un absoluto control de la red, teniendo en cuenta la estructura del canal, que puede formarse por proveedores, fabricantes, mayoristas, minoristas y consumidores. Además, cuando en la red existen más intermediarios afecta directamente a los costes finales, al control que se pueda ejercer en el transcurso y a multitud de cuestiones de la distribución.

Con ello, la coherencia necesaria entre las cuatro P's del Marketing se hace necesaria absolutamente para ofrecer una sinergia adecuada en todo el proceso. Con respecto al producto, de nada sirve una política de producto basada en las necesidades del mercado con buenas ofertas si después la red de distribución no puede hacer frente a las prestaciones planificadas como una buena atención al cliente, un servicio

postventa y por supuesto a la entrega del producto en condiciones óptimas.

Con respecto al precio, tampoco serviría de nada tener una política de precios para obtener una calidad adecuada con una imagen del producto que potencie sus beneficios con un estilo de distinción si después durante el transcurso del canal se realizan campañas de promoción de precios bajos. Así como no sería coherente realizar una campaña efectiva y muy completa si después la red de distribución no es capaz de ser efectiva y atender a las demandas y al número de pedidos solicitados. Con ello, si un minorista es eficaz, pero sus proveedores no lo son, los errores y los retrasos en el suministro por parte del fabricante o del proveedor de servicios de logística afectarán al minorista y a los consumidores del minorista, ya sea por ejemplo en términos de precios más altos o falta de existencias (Ferne y Sparks, 2018).

La importancia de la distribución en el contexto del marketing mix es determinante y debe ser consistente con el resto de p's, de lo contrario podemos mostrar una imagen distorsionada de la realidad y obtener unos efectos negativos por la falta de atención al consumidor y/o por la falta de suministro.

## 2.2 Role playing de profesionales de la distribución

Los diferentes profesionales de la distribución, específicamente el Key Account Manager, Category Manager, Retail Manager y Trade Manager, son los encargados de gestionar la distribución y adecuarlo de la mejor manera a las circunstancias, también en un momento de alarma social y ante dificultades a las que no se habían enfrentado anteriormente.

En particular, para diferenciar las cuatro figuras en las que nos basamos, podemos revisar algunas de las cuestiones básicas de cada una de ellas. Inicialmente, el conocido como KAM, Key Account Manager, es el profesional que se encarga de las cuentas clave de la empresa para obtener una relación de confianza a largo plazo. Se pretende con ello seguir la regla del 80% de los beneficios provienen del 20% de los clientes, y el 20% de los beneficios pertenecen al 80% de los clientes, motivo por el que ese porcentaje menor pero que reporta los grandes beneficios debe ser muy bien tratado para conseguir una fidelidad absoluta. Esta figura del KAM puede formar parte del equipo de ventas siendo del mismo rango que los jefes de área o siendo el líder de estos, dependiendo del tipo de empresa. Entre sus funciones principales, según lo que ya se ha revisado, sería fomentar un equipo multidisciplinar, negociar el seguimiento del cliente, realizar previsiones de ventas, planificar visitas, realizar estudios de mercado, etc.

En cuanto al Category Manager, se trata de una figura profesional de la distribución centrada en las categorías de los productos. Dentro del gran surtido existente, la categoría sería el grupo de productos o servicios que los consumidores perciben como sustitutivos entre ellos ya que satisfacen mismas necesidades. Esta figura profesional puede verse en la empresa del distribuidor que convierte a sus compradores en gestores de categorías o en la empresa del proveedor que convierte sus KAM o trade en gestores de categorías, se trata de que esta gestión minorista ahorre tiempo y garantice que los clientes son capaces de localizar

fácilmente la mercancía deseada y regresen a casa satisfechos (Vaja, 2015). Por ello entre sus funciones principales encontramos analizar al máximo el establecimiento, el lineal y el cliente, impulsar el crecimiento de la categoría, maximizar la rentabilidad de la categoría, etc.

Cuando hablamos del Retail Manager nos encontramos dentro del comercio y de la gestión de las ventas de estas empresas minoristas, llamadas al detalle, específicamente Lewison y Delozier (1982) define el retail como la actividad de negocios que consiste en vender productos y servicios directamente al consumidor final. En cambio, Levy y Weitz (2004) inciden más en el conjunto de actividades de negocios que agregan valor a productos y servicios que son vendidos a los consumidores finales para uso personal o familia. Sus funciones principales serían coordinar, liderar y dirigir la red de tiendas según políticas establecidas en los puntos de venta, controlar el stock total existente, ayudar a mejorar la imagen corporativa, conocer estudios de viabilidad para posibles lanzamientos de productos, liderar la ejecución de acciones y garantizar la excelencia de los estándares de calidad, con el fin de mejorar los ratios de conversión de las compras.

Con respecto a la figura del trade manager, se basa en la evolución del marketing transaccional hacia el marketing de relaciones, donde se busca una relación a largo plazo con el cliente. Algunas de las funciones de esta figura es la de identificar las posibles oportunidades que puedan surgir, crear planes en función de los objetivos marcados por la empresa, analizar continuamente el mercado y al público objetivo, desarrollar acciones de animación en el punto de venta para atraer las compras del producto, conocer y manejar las políticas de precio para ofrecer un resultado competitivo, así como tener unas previsiones de ventas reales, entre otras funciones. Por ello se necesita de una capacidad de análisis y de liderazgo importante en este puesto de trabajo, con un gran dominio de las técnicas necesarias para llevarlo a cabo con una planificación eficaz. Esta figura puede depender del director de ventas o el director de marketing, en función del tipo de organigrama que siga la empresa y que también afectará a asumir más o menos funciones y responsabilidades.

Una vez el alumnado conocer bien las cuatro figuras de la distribución, se trata de que lleven a la realidad sus funciones, siendo además en un contexto de alarma social, donde estos profesionales tienen que reinventarse constantemente. Para ello se realiza un role-playing que se basa en "perfeccionar, modificar, ampliar un rol, e incluso, crearlo como algo nuevo (García-Barrera, 2015)

### 3. Metodología

Ante esta realidad, planteándose el momento que se vivió entre empresas de todo el mundo y al que se tuvo que hacer frente, se trata de que el alumnado logre desarrollar sus reflexiones en torno a un role playing de cómo hubiera actuado de haber sido una de las figuras determinantes de un negocio en el ámbito de la distribución.

Para ello se facilitan unos enlaces a noticias que contextualizan esta realidad con la manera de actuar de diferentes empresas, ya que algunas supieron reinventarse con

mayor rapidez que otras, y se plantean una serie de preguntas relacionadas con la situación vivida por la distribución a partir de los grandes cambios que se sufrieron.

Específicamente se pide como mínimo una página y como máximo cinco, sin contar portada ni bibliografía. Y lo que se pide se divide en dos bloques. En un primer bloque

se indican las lecturas de las noticias con enlaces directos desde los enunciados que indican el post covid-19 con la distribución del futuro, el tema de la distribución comercial volcada con la crisis del covid y una noticia sobre el hecho de que la pandemia ha cambiado las reglas del juego de la distribución.

En el segundo bloque ya se incita a reflexionar a partir de unas cuestiones concretas. En un primer punto se pide la realización de un comentario general acerca de las noticias leídas, que puede ser forma separada o conjunta. Este primer apartado nos da el contexto de la situación de la distribución en tiempos de covid. Después en el segundo apartado tenemos cinco puntos diferenciados.

En el primer punto se pregunta acerca de la reflexión de si el sector de la distribución estaba preparado o no, así como las empresas, para ello los alumnos se basan en las noticias leídas, la teoría vista y todo el conocimiento propio que hayan investigado para completar sus reflexiones. En el segundo punto se pregunta acerca de las estrategias de distribución que se habían tomado, siguiendo la continuidad de la pregunta anterior, donde ya se especifica en las propias estrategias conocidas.

En el tercer punto entramos totalmente en las cuatro figuras esenciales de la distribución, indicando que se comente el papel clave de estos profesionales, Key Account Manger, Trade Manager, Category Manager y Retail manager, y cómo debían gestionar la distribución en un momento de alarma. Es en esta pregunta donde ya empieza en la práctica la parte del role-playing, ya deben adentrarse en estas figuras profesionales y plantearse sus funciones y gestiones en un momento tan delicado.

Finalmente, el cuarto punto y el más esencial, del que se ha ido desgranando poco a poco desde el contexto hasta llegar a la concreción, se pide que los alumnos se pongan en la piel de un profesional de la distribución, y se pregunta cómo hubieran gestionado en una empresa estos momentos de crisis, así como qué medidas hubieran tomado. Para ello se indica que pueden plantearlo a partir de una empresa en particular o de forma general.

Con todo ello se observa el conocimiento desde la teoría hacia la práctica a través de una identificación en los profesionales de la distribución. Ante un hecho internacional sin precedentes y con el entorno real vivido por las dificultades encontradas en las empresas, los alumnos llegan a ser el centro del trabajo, tener un papel activo en un entorno verosímil y lograr hacer frente a los retos propuestos ante el rol que se les propone.

## 4. Resultados y discusión

En los resultados obtenidos por los alumnos se observa una gran reflexión. Inicialmente en la explicación a partir de las noticias, algunos alumnos buscan información de autores que puedan completar sus indagaciones, con cuestiones muy interesantes relacionadas con lo visto en las noticias, así como también hay alumnos que han completado con otras noticias relacionadas con las vistas en el trabajo.

Algunos alumnos ya en este comentario se adentran de manera concreta en empresas diversas que conocen o desde las que han investigado ciertos datos.

Con los resultados del segundo bloque se observan las cuestiones fundamentales del role-playing buscado en el trabajo. Con la lectura interiorizada de las noticias, junto a la reflexión propia y la búsqueda de más información al respecto, los alumnos muestran sus respuestas a las diferentes cuestiones.

Todos coinciden en sus respuestas que el sector de la distribución no estaba preparado, aunque con respecto a las empresas si se observan averiguaciones de empresas más preparadas que otras, aunque ninguna tenía un plan determinado para ello sí se observa que los alumnos indican cómo algunos negocios supieron adecuarse con mayor rapidez ante los cambios que se avecinaron.

En las estrategias de distribución que tomaron los negocios se observa en los resultados que los alumnos han investigado acerca de algunas empresas y también a partir de las noticias base, en las que se comprueban estrategias que han tenido que ir actualizándose para poder responder a las demandas del mercado. Una cuestión muy comentada en este apartado ha sido la digitalización acelerada por parte de muchas empresas y cómo han tenido que revisar el tema de pedidos online, a domicilio, repartidores, etc. con una logística que nunca antes habían necesitado y donde la actualización tecnológica ha sido muy comentada.

En la pregunta acerca de las medidas que destacarían por ser muy competentes y las que destacaríamos por haber sido insuficientes, el alumnado reitera la labor de ciertas empresas mencionadas en alguna de las noticias contempladas en la actividad, indicando la gran labor que han mostrado con su rapidez ante la situación de alarma. También se mencionan medidas desde los gobiernos y las situaciones por la que pasó el sector de la hostelería y el ocio, que tanto se vio afectado. En general indican que las medidas no han sido igualitarias para todos, sino que dependía más del tipo de empresa, ya que las pymes también sufrieron mucho y tal vez realizaron acciones insuficientes ante la falta de recursos para hacerle frente.

En el papel clave de los profesionales de la distribución se corroboran ya unos resultados globales de total implicación por parte del alumnado, que indica la diferenciación de los cuatro perfiles jugando papeles distintos a nivel de la distribución de la empresa, ya que la demanda ha sido cambiante y coinciden en que los patrones de consumo han cambiado en muy poco tiempo. Todo ello facilita al docente la observación y comprobación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes mediante una actividad lúdica (García-Barrera, 2015).

En este aspecto, centrado en el trade manager indican en general que los pequeños

comercios son los que se han visto más afectados al tener una menor capacidad que las grandes cadenas. En este sentido, las acciones han ido destinadas a alcanzar nuevos acuerdos comerciales que garanticen la buena disposición en los puntos de venta, a sabiendas de que los beneficios pueden ser menores que si estuviéramos en otras circunstancias. Otra de las opciones ha sido generar acciones que incentiven la compra por parte de la demanda, ya no solo por abastecimiento, sino por continuar con la rotación de productos con descuentos, promociones especiales, etc.

Con respecto a lo que destacan de la figura del KAM y de cómo debía gestionar la distribución en un momento de alarma social, muchos alumnos coinciden en la difícil tarea de acercarse al cliente, en cómo se vieron cambiadas las reuniones con los clientes clave y la necesidad de que el cliente se sintiera que a pesar de las dificultades le seguían prestando ayuda. En cuanto a las figuras del Category Manager y del Retail Manager, los alumnos indican que son las figuras más cercanas a la atención del producto en el punto de venta. Coinciden que el principal reto ha sido la falta de existencias de productos en algunos momentos de la pandemia (sobre todo al principio cuando existía miedo al desabastecimiento de productos básicos, así como indican la necesidad en la adaptación de los puntos de venta a las distancias de seguridad o la higiene en los estantes y el personal a la hora de manipular los productos, entre otras medidas de protección necesarias que tuvieron que gestionar estas figuras profesionales del sector de la distribución. Esto supone una readaptación del punto de venta a las exigencias, con el fin de cumplir protocolos y seguridad, sin perder oportunidades de venta, realizar promociones o poner en manos de la demanda todo el stock disponible.

Finalmente, en cuanto a la última pregunta, en la que directamente se ponen en la piel de estos profesionales, los alumnos muestran sus planteamientos reales ante la situación, algunos de manera más global y otros centrándose en sus empresas o en negocios que conocen. Se observan en sus visiones la factura que ha pasado la pandemia en los diferentes países, con adaptaciones y reinversiones constantes. Ante este escenario, tomar medidas o anticipar lo que va a ocurrir se observa en los resultados que se hace muy complicado, aunque lo cierto es que la mayor parte de las empresas se han centrado en preservar en la medida de lo posible, la caja que tenían de años de bonanza y también, en minimizar los gastos. Cada sector y cada empresa es distinta, por lo que se observa en los resultados generales que aplicar medidas que sirvan para todos es prácticamente inviable. En los resultados se observa que cada empresa y sector atenderá a las posibilidades que tenga.

El alumnado realiza un role-playing indicando lo que hubieran realizado, las medidas que conocen y que creen que hubieran funcionado, así como otras que saben que no funcionaban tan bien como parecía, según tipologías de empresas y las características del mercado cambiante. Se especifican alumnos que prefieren un tipo de rol u otro, con diferentes estilos para llevar a cabo el ámbito de la distribución, algunos más analíticos. Otros más conservadores, observando pros y contras de infinitas posibilidades para intentar manejar la empresa en esta situación de la mejor manera posible. Para ello hablan de ERTEs, reducciones en plantilla, digitalización, reducción de horas, reinversión de técnicas, actualización de tecnología, de estrategias, etc. observando con ello cómo esta dinámica les hace formar parte activa en un entorno verosímil. Cada empresa es distinta, y, por tanto, adaptará las medidas según su criterio y por supuesto la situación económica de la que parta, así como el lugar que ocupe en la cadena de distribución de productos o servicios.

Todo ello se observa en el trabajo del alumnado, que muestra una dedicación absoluta en este tipo de dinámicas activas, ya que no se trata de teorizar acerca de lo que ocurre sino de llevar las riendas de la realidad, de cómo lo gestionarían, poniéndose en la piel del profesional, y se ha visto que es una muy buena forma de prepararse para el entorno laboral.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones que extraemos de este trabajo se dividen por un lado desde la visión docente y desde otro desde la visión profesional, ya que en este tipo de innovación didáctica se entremezclan ambos mundos. Desde la parte docente se comprueba lo aprendido desde la teoría hacia la práctica fomentando la investigación propia y la adquisición directa de los objetivos. Desde la parte profesional se les prepara para estos puestos de trabajo indagando en la necesidad de tomar decisiones en entornos complicados, cuestión que les prepara en el entorno laboral para desempeñar dichos trabajos.

Se trata de una innovación docente que puede dar muy buenos resultados por diferentes motivos observados, como la realidad de la situación y la disposición verosímil del alumnado en una posición profesional específica, que le hace vivir directamente un puesto de trabajo, tomando decisiones reales en un entorno real. Estas dinámicas ayudan a posibilidades futuras de nuestros alumnos. Además, son acciones para desarrollar en las clases que también enriquecen mucho las visiones de los alumnos y fomentan la creatividad, el pensamiento activo y la capacidad de resolución de conflictos.

Existen posibilidades complementarias a las vistas en este trabajo, como el hecho de crear grupos en los que cada miembro es concretamente una figura profesional y así entre todo un grupo tomar decisiones como si efectivamente fueran un departamento de ventas para el caso específico de la distribución, ya que en este caso se trataba de que cada alumno viviera todos los roles para conocer de primera mano sus funciones y tomar decisiones propias. También a partir de lo obtenido es interesante realizar encuestas acerca de qué figura es la que más les atrae una vez las han trabajado todas, o qué figura les parece más complicada.

Con todo, el alumnado se muestra implicado en este tipo de dinámica de rol-playing, y para el sector que se ha trabajado, siendo la distribución como aspecto clave del marketing mix, se trata de una innovación que aporta grandes beneficios tanto para el transcurso de una asignatura como para el futuro de nuestro alumnado.

## Referencias

Fernie, J., & Sparks, L. (Eds.). (2018). Logistics and retail management: emerging issues and new challenges in the retail supply chain. Kogan page publishers.

García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el

ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (45).

Kotler, P. (2010). *Principles of marketing: a South Asian perspective*, 13/E. Pearson Education India.

Levy, M., & Weitz, B. A. (2004). *Retailing management*. New York: McGraw-Hill/Irwin

Lewison, D. M., & DeLozier, M. W. (1982). *Retailing, principles & practices*. Columbus: Merrill Publishing Company

Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(15), 63-68.

Vaja, M. B. R. (2015). Retail management. *International Journal of Research and Analytics Reviews*, 2(1), 22-28.

# *Capítulo 15*

La elaboración de un informe técnico  
como proyecto de aprendizaje

Ignacio De Angelis  
Universidad Internacional de Valencia  
iangelis@universidadviu.com

## Resumen

El trabajo busca discutir la experiencia de innovación docente en la implementación de una actividad práctica consistente elaboración por parte de los alumnos de un informe técnico de carácter económico y comercial para la asignatura "Economía y relaciones comerciales entre la Unión Europea y América Latina" del Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad de Valencia.

La práctica de innovación desarrollada en el curso 2021-2022 tuvo como punto de partida la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con el objetivo de potenciar las capacidades de aprendizajes tanto de manera autónoma como en función del trabajo colectivo dentro del aula. En particular el trabajo buscó combinar distintos elementos para fomentar un aprendizaje dinámico: (I) la autonomía del alumnado; (II) la socialización del conocimiento y el trabajo colaborativo; (III) el uso de nuevas tecnologías; y (IV) la formación profesional del graduado en Relaciones Internacionales.

Con todo, se presentarán los principales resultados de la experiencia junto con un conjunto de reflexiones para la enseñanza online, atendiendo a las debilidades y a las oportunidades de mejora.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en proyectos; Innovación docente; Informe técnico; Economía y comercio internacional.

## Abstract

This paper seeks to discuss the experience of teaching innovation in the implementation of a practical activity based on the elaboration by students of a technical report of economic and commercial nature for the subject "Economics and trade relations between the European Union and

Latin America" of the Degree in International Relations at the University of Valencia.

The innovation practice developed in the 2021-2022 academic year had as its starting point the implementation of the Project Based Learning (PBL) methodology intending to enhance learning capabilities both autonomously and in terms of collective work in the classroom. In particular, the work sought to combine different elements to promote dynamic learning: (I) student autonomy; (II) socialization of knowledge and collaborative work; (III) the use of new technologies; and (IV) the professional training of the graduate in International Relations.

All in all, the main results of the experience will be presented together with a set of reflections for online teaching, addressing weaknesses and opportunities for improvement.

**Keywords:** Project-based learning; Innovation learning; Technical report; Economics and international trade.

## 1. Introducción

El objetivo del trabajo es compartir la experiencia de innovación docente desarrollada en el aula a partir de la implementación de una actividad práctica consistente en la elaboración, por parte de los alumnos, de un informe técnico de carácter económico y comercial para la asignatura "Economía y relaciones comerciales entre la Unión Europea y América Latina" del último año del Grado en Relaciones Internacionales en su mención Unión Europea – América Latina.

Esta práctica de innovación, hasta el momento de su implementación, no fue estructurada específicamente como una metodología docente innovadora desde los fundamentos de la metodología activa. No obstante, en el marco de la presentación del nuevo modelo académico de la Universidad Internacional de Valencia, tuvo lugar una relectura en clave de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Con todo, la actividad fue pensada para combinar distintos elementos en miras de fomentar un aprendizaje dinámico o activo: (I) la autonomía del alumnado; (II) la socialización del conocimiento y el trabajo colaborativo; (III) el uso de nuevas tecnologías; y (IV) la formación profesional del graduado en Relaciones Internacionales.

El capítulo comienza con la introducción y el planteamiento de la metodología y sus fundamentos como práctica innovadora, repasando brevemente la estructura y propuesta de la actividad. A partir de allí se presenta la motivación de la propuesta y los objetivos de la asignatura.

El tercer apartado expone algunos de los elementos conceptuales y teóricos en torno al aprendizaje activo y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En cuarto lugar, se presenta la interpretación de la actividad en clave de aprendizaje activo y los principales resultados de la propuesta siguiendo el ciclo básico de la metodología ABP. Por último, en quinto lugar, se repasan algunas de las principales conclusiones de la experiencia.

## 2.Planteamiento y metodología de la actividad

### 2.1 Planteamiento de la actividad

El planteo de la actividad consistió en la cumplimentación y entrega de distintas fichas (semanales o cada dos semanas) que formarán parte de la elaboración de un informe técnico que será entregado en la fecha de cierre de la actividad y, posteriormente, presentado en clase.

Se entiende por informe técnico a documento de elaboración propia que recoge los resultados de un análisis específico. En este caso, se trata de un análisis de carácter económico y comercial de un país seleccionado de América del Sur y su inserción internacional.

De esta manera, a primera actividad se estructuró en entregas periódicas basadas en la búsqueda, interpretación y análisis de datos y series estadísticas, como también de otra información empírica basada en artículos, noticias y hechos relevantes de actualidad.

La segunda actividad consistió en la presentación en clase (o mediante un vídeo de una extensión de hasta 7 minutos) de los principales resultados del informe técnico elaborado por cada alumno.

**Tabla 1: Esquema de actividades**

| Actividad | Descripción   |
|-----------|---|
| 1.1       | Principales productos de exportación para los años 2000, 2005, 2010, 2015 y 2020 (o últimos datos disponible) del país seleccionado.                |
| 1.2       | PIB per cápita del país seleccionado desde el 2010 hasta el último dato disponible.   |
| 1.3       | Buscar el porcentaje que representan las exportaciones de cada país respecto a su PIB para los años 2000, 2005, 2010 ,2015 y 2020.                  |
| 1.4       | Buscar los tres principales productos de importación para los años 2000, 2005, 2010, 2015 y 2020 (o últimos datos disponible) del país seleccionado |
| 1.5       | Identificar principal socios europeo (expo e impo).   |
| 1.6       | Tres principales proveedores externos (socios impo).  |
| 1.7       | Tres principales destinos de exportaciones (socios expo).   |
| 1.8       | Apertura externa al menos para 2010, 2015, 2020 (IMPO+EXPO/PIB).  |
| 1.9       | IDH, evolución desde 2010 a 2020.   |
| 1.10      | Exportación por contenido tecnológico.  |
| 1.11      | Importaciones por contenido tecnológico.  |
| 1.12      | Breve referencia y reflexión de la pertenencia del país al espacio de integración regional y su vinculación con la UE (Mercosur – UE o CAN – UE).   |

|             |  |
|-------------|--|
| <b>1.13</b> | Breve reflexión en torno a los cambios en el contexto (Emergencia de China y/o COVID) y el impacto en los indicadores.               |
| <b>1.14</b> | Mencione los acuerdos de liberalización entre el país seleccionado y terceros países. Acuerdos concluidos y acuerdos en negociación. |
| <b>1.15</b> | Crecimiento - variación PIB 2010 – 2020.   |
| <b>1.16</b> | Evolución Expo totales 2010 – 2020.  |
| <b>1.17</b> | Evolución Impo totales 2010 – 2020.  |

## 2.2 Motivación personal y de la titulación

Como graduado en Relaciones Internacionales, y posteriormente, como estudiante de la maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad, y luego durante el doctorado en Ciencias Económicas, uno de los principales desafíos que enfrenté estuvo dado por la complejidad a la hora comenzar a trabajar con datos, es decir, abordajes cuantitativos de los fenómenos sociales internacionales. Ya por entonces era un desafío recogido en los debates disciplinares en su conjunto y, en particular, en los planes de estudios de otras universidades.

Desde allí, como objetivo específico, la actividad fue propuesta como una manera de que los alumnos se acerquen y comiencen a trabajar con datos cuantitativos de forma aplicada. Algo que también, desde la coordinación y dirección del título se había identificado como necesidad de cara tanto a la realización de los trabajos finales de grado como en torno a la inserción profesional de los futuros graduados.

## 2.3 Objetivos de la asignatura

Objetivo principal es potenciar las capacidades de aprendizajes tanto de manera autónoma como en función del trabajo colectivo dentro del aula. En particular, siguiendo los objetivos previstos por las competencias y los resultados de aprendizaje de la asignatura.

### Competencias

- Analizar de forma adecuada los diferentes tipos de información obtenida de las diversas fuentes empleadas y consultadas en el campo propio de las Relaciones Internacionales.
- Sintetizar la información de origen distinto que localiza o se le plantea en torno a cuestiones concretas relacionadas con los diferentes planos de las Relaciones Internacionales.
- Aprender de forma autónoma, utilizando los conocimientos de la disciplina de las Relaciones Internacionales de manera flexible, siendo capaz de presentar y transformar la información aprendida en función de las necesidades, las circunstancias y los objetivos

perseguidos.

- Valorar el trasfondo jurídico de las problemáticas que se pueden plantear en el plano internacional.

### Resultados de aprendizaje

- Conocer los principales actores y organismos intervinientes en el marco de las relaciones comerciales entre Unión Europea y América Latina.
- Conocer las teorías y corrientes presentes en las relaciones comerciales entre Unión Europea y América Latina en un plano histórico y presente.
- Comprender los modos y modelos de desarrollo de las relaciones comerciales entre Unión Europea y América Latina

## 3.El aprendizaje activo como metodología innovadora

### 3.1 El aprendizaje activo y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Siguiendo a Fernando Trujillo Sáez (2015), la metodología ABP permite impulsar una enseñanza activa a partir de la disposición tareas o desafíos no sólo de carácter práctico, sino también analítico y de investigación. Se trata de aprender mediante una dinámica acción-reacción, la cual no rechaza, sino que ayuda también a memorizar.

Básicamente, implica preguntar y repreguntar, investigar, buscar, resolver, equivocarse, volver a buscar, volver a preguntar, volver a indagar, volver a aplicar, corregir, etc.

El neurobiólogo (e investigador en psicología cognitiva de la memoria y el aprendizaje en contextos educativos) Héctor Ruiz Martín (2020) define el aprendizaje activo como la forma más oportuna para obtener conocimientos duraderos y transferibles a nuevos contextos.

Ruiz Martín (2020) muestra las principales diferencias con la idea de "aprender haciendo". El autor insiste en que esta estrategia debe ir más allá del tradicional "aprender haciendo". Aprender haciendo puede ser útil para aprender a realizar un procedimiento o una técnica práctica, que a partir de la repetición se puede internalizar, como algo mecánico, pero no necesariamente ayudará a asimilar y comprender los conocimientos (esa idea de aprehender "conocimientos duraderos y transferibles"). Esto es clave en las disciplinas comprendidas dentro de las ciencias sociales.

Para el autor, la clave para asimilar los conocimientos es lograr establecer conexiones a nivel cognitivo entre lo que ya sabemos, o conocemos, y lo que estamos intentando aprender.

El desafío de la enseñanza activa, entonces, es como crear esas conexiones. Para ello, el ABP parece ser una estrategia efectiva, más aún si logramos incorporar otras estrategias clásicas que ayudan al aprendizaje activo: pensar los fenómenos en distintos contextos, pensar fenómenos parecidos, plantear contra facticos, tratar de explicar con nuestras propias palabras, pensar ejemplos, etc.

Esto implica un rol proactivo del docente centrado en plantear o impulsar distintos tipos de desafíos asociados a la actividad principal y que promueva la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la misma. En el caso presentado en este trabajo, se buscó dar lugar para que los estudiantes sumen elementos datos, hechos, explicaciones, asociados a las distintas actividades que fueron desarrollando.

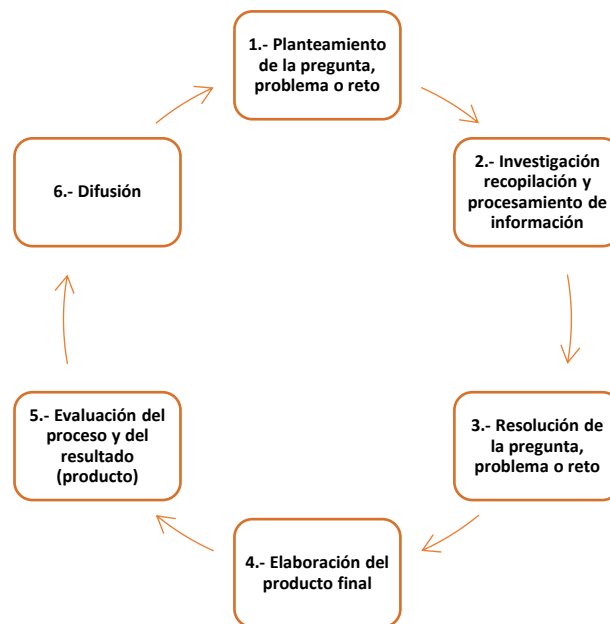
Por supuesto que esto no siempre resulta sencillo. Basándonos en la experiencia, una buena manera para estimular este tipo de actitud es con preguntas y ejemplos contraintuitivos, o la presentación de datos curiosos. A continuación, se presentan dos ejemplos relativos al caso que expone en este trabajo:

- Ejemplo de Paraguay: y cómo, siendo un país sin salida a la mar, cuenta con una potente industria naval (hidrovía entre los ríos Paraguay y Paraná), de las más potentes de la región. También cuenta con una potente capacidad hidroeléctrica (segundo entre sus exportaciones).
- Ejemplo de Argentina: cuando analizan las exportaciones por contenido tecnológico, los alumnos se sorprenden y se sienten interpelados por el hecho de que Argentina, como economía especializada en el procesamiento de recursos naturales, cuenta con capacidad para exportar satélites, servicios satelitales y reactores nucleares y otros productos de la más alta tecnología (INVAP, empresa pública).

## **4. Interpretación y resultados de la propuesta desde el ciclo ABP**

La propuesta de trabajo sigue la estructura del ciclo básico de la metodología de aprendizaje basada en proyectos expuesta, entre otros, por Trujillo Sáez (2015).

Figura 1: Ciclo básico Aprendizaje Basado en Proyecto



Fuente: Elaboración propia en base a Trujillo Sáez (2015) y otros.

En primer lugar, encontramos el “Planteamiento de la pregunta, problema o reto”. En este caso, se trata de la elaboración de un informe técnico que recoja la complejidad de las relaciones entre la UE y AL desde el trazado de un perfil económico y comercial de un país latinoamericano.

El segundo paso consiste en la “Investigación recopilación y procesamiento de información”. Aquí comienza el trabajo con fuentes primarias y secundarias, explorando bases de datos y estableciendo seguimientos temporales. En clase se les compartió un listado tentativo de sitios de internet con bases de datos y series estadísticas de referencia. Algunos de estos sitios correspondientes con organismos oficiales fueron visitados en clase de manera cital para que comiencen a familiarizarse con el funcionamiento.

En tercer lugar, se avanza hacia la “Resolución de la pregunta, problema o reto”. Este paso representa el centro del aprendizaje activo, fundamentalmente porque se desafía al alumno a buscar datos de interés, reflexionar y analizar críticamente los resultados obtenidos.

## 5. Conclusiones

La principal fortaleza del trabajo es que se logró que vayan más allá de las consignas, lo cual es una de las claves del aprendizaje activo

En cuanto a la principal debilidad de la experiencia como ABP debe destacarse las limitaciones propias de un trabajo individual. Frente a este elemento y a fines de subsanar las limitaciones se optó por que los alumnos deban compartir las experiencias en la elaboración de las mismas tareas en el foro con entregas parciales abiertas y su puesta en común. Las entregas parciales abiertas constituyeron el marco para la construcción colectiva de una ruta para la elaboración del informe.

Con todo, la realización del informe técnico siguiendo la metodología de ABO permitió combinar distintos elementos que ayudaron a cumplir con las competencias y los resultados del aprendizaje. En particular, se logró que los alumnos demuestren el desarrollo de capacidades en ámbitos cómo:

- (I) Autonomía y autogestión.
- (II) Socialización y trabajo colaborativo.
- (III) Foco el aprendizaje activo.
- (IV) Uso de nuevas tecnologías.
- (V) Formación profesional en RRII.
- (VI) Satisfacción de los/las estudiantes.

## Referencias

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.

De la Calle Carracedo, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Posibilidades y perspectivas en ciencias. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (82), 7-12.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277.

Martín, H. R. (2020). ¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al

aprendizaje y la enseñanza (Vol. 1). Graó.

Mayer, R. E. (2020). Aplicando la ciencia del aprendizaje. Graó, ISTF.

Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.

Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491.

Trujillo Sáez, F. (2015). Vídeo 1.2. Qué es el ABP y claves de un buen proyecto - Ideas clave. [Archivo de vídeo del INTEF]. Recuperado el 26-07-2022 de: [https://www.youtube.com/watch?v=ABDeORZcGU8&ab\\_channel=INTEF](https://www.youtube.com/watch?v=ABDeORZcGU8&ab_channel=INTEF)

# *Capítulo 16*

La gamificación en el proceso de enseñanza de la higiene industrial en el Máster de Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad Internacional de Valencia

Raúl Aguilar Elena  
Universidad Internacional de Valencia  
raguilar@universidadviu.com



## Resumen

El acceso al Máster de Prevención de Riesgos Laborales permite disponer de diferentes perfiles de alumnos, tanto de ramas del conocimiento con estudiantes que han realizado sus estudios de ciencias (Medicina, Biología, Enfermería, Psicología, Ingenierías,...) como de letras (Derecho, Sociología, ...) lo que dificulta enormemente al docente la enseñanza de las diferentes modalidades preventivas como al alumnado en la adquisición de nuevos conocimientos de alta dificultad, en concreto todo aquello que tiene que ver con las asignaturas de Higiene Industrial ya que ésta es una técnica preventiva, no médica, encargada de la prevención de las enfermedades profesionales mediante la identificación, evaluación y control de riesgos asociados a los contaminantes químicos, físicos y/o biológicos en el medio ambiente de trabajo por lo que es necesario adquirir

Por este motivo se procedió a utilizar una estrategia gamificada en las asignaturas de Higiene Industrial que, para conseguir motivar, facilitar, integrar y "ayudar" al alumnado del Máster de Prevención de Riesgos Laborales en la adquisición de los conocimientos y contenido establecido por la legislación pertinente. Para conseguir este proceso y mejorar la calidad de aprendizaje se propuso realizar un modelo integrado de en las actividades guiadas propuestas como "story telling", dentro del Portfolio de las asignaturas, utilizando para ello ejemplos y modelos lúdicos, acordes que permitieran una mayor atracción, motivación, calidad y participación de aprendizaje del alumnado, así como utilizar la herramienta Kahoot para promover el compromiso, la motivación y la implicación de nuestros estudiantes.

**Palabras clave:** Story -telling, gamificación, Higiene Industrial

## Abstract

Access to the Master's Degree in Occupational Health and safety allows for different student profiles, both from branches of knowledge with students who have completed their studies in science (Medicine, Biology, Nursing, Psychology, Engineering,...) and non-science degrees (Law, Sociology,...) which makes it extremely difficult for the teacher to teach the different preventive modalities as well as for the students in the acquisition of new knowledge of high difficulty, specifically everything that has to do with the subjects of Industrial Hygiene since this is a technique preventive, non-medical, responsible for the prevention of occupational diseases through the identification, evaluation and control of risks associated with chemical, physical and / or biological contaminants in the work environment, for which it is necessary to acquire.

For this reason, a gamified strategy was used in the Industrial Hygiene subjects in order to motivate, facilitate, integrate and "help" the students of the Master's Degree in Occupational Risk Prevention in the acquisition of knowledge and content established by the relevant legislation. In order to achieve this process and improve the quality of learning, it was proposed to carry out an integrated model of in the guided activities proposed as "story telling", within the Portfolio of the subjects, using examples and playful models, according to what would allow greater attraction, motivation, quality and participation in student learning as well as using the Kahoot tool to promote the commitment, motivation and involvement of our students.

**Keywords:** Story-telling, gamification, Industrial Hygiene

## 1.Introducción

En noviembre de 2022 se cumplirán 27 años de la publicación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales en la que se instó por primera vez en nuestro país a desarrollar en las empresas su modalidad preventiva, consiguiendo que cada vez fuese más necesario que la prevención de riesgos laborales estuviera integrada dentro de las organizaciones de nuestro país. Para realizar este trabajo tan importante es necesaria la figura del técnico de prevención de riesgos laborales, un trabajo cada vez más de moda y necesario, y cuya función consiste en el asesoramiento, formación y control de la actividad preventiva establecida por la Ley de Prevención de Riesgos Laborales. En definitiva, el técnico de prevención es el encargado de liderar, organizar y gestionar el proceso de implantación del plan preventivo en las empresas.

Para realizar este cumplimiento, el Real Decreto 39/1997 de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención, estableció las diferentes funciones de nivel superior correspondientes a las especialidades y disciplinas preventivas de medicina del trabajo, seguridad en el trabajo, higiene industrial, y ergonomía y psicología aplicada. Para el acceso a estas especialidades de nivel superior únicamente es necesario disponer de un grado o licenciatura de cualquier rama del conocimiento, así como cursar los contenidos formativos para el desempeño del nivel superior incluidos en el Anexo VI del citado Real Decreto a través de un Máster Universitario.

Dicho esto, el acceso al Máster de Prevención de Riesgos Laborales permite disponer de diferentes perfiles de alumnos, tanto de ramas del conocimiento con estudiantes que han realizado sus estudios de ciencias (Medicina, Biología, Enfermería, Psicología, Ingenierías,...) como de letras (Derecho, Sociología, ...) lo que dificulta enormemente al docente la enseñanza de las diferentes modalidades preventivas como al alumnado en la adquisición de nuevos conocimientos de alta dificultad, en concreto todo aquello que tiene que ver con las asignaturas de Higiene Industrial ya que ésta es una técnica preventiva, no médica, encargada de la prevención de las enfermedades profesionales mediante la identificación, evaluación y control de riesgos asociados a los contaminantes químicos, físicos y/o biológicos en el medio ambiente de trabajo por lo que es necesario adquirir los conocimientos que tienen que ver con la química, la física y la biología.

Las diferentes edades de los participantes del Master de Prevención de Riesgos Laborales (con una media de edad de entre 25-35 años) miembros de la Generación Z en su mayoría que ha utilizado internet desde muy joven y se siente cómoda con la tecnología y los medios sociales.

## 2.Marco conceptual

### 2.1Estrategia y metodología

En la última década la formación a distancia, la on-line o el e-learning, ha crecido a la par con el avance de las nuevas tecnologías y las nuevas herramientas informáticas que conjugan la facilidad de uso, la potencia de transmisión, la digitalización y la velocidad de las redes informáticas, lo que ha permitido que el reciclaje profesional y la formación desde diferentes partes del mundo.

Estos nuevos alumnos, de diferentes partes del mundo y de diferentes edades demandan conseguir con la formación a distancia lo mismo que con la formación presencial (formación teórico-práctica). Por este motivo la gamificación permite una estrategia basada en el juego que mejora el proceso de aprendizaje y que puede potenciar esa evolución mediante la interacción con personajes, materiales y objetos que pueden ser imaginarios.

Por este motivo se procedió a utilizar una estrategia gamificada en las asignaturas de Higiene Industrial que, para conseguir motivar, facilitar, integrar y “ayudar” al alumnado del Máster de Prevención de Riesgos Laborales en la adquisición de los conocimientos y contenido establecido por la legislación pertinente. Para conseguir este proceso y mejorar la calidad de aprendizaje se propuso realizar un modelo integrado de en las actividades guiadas propuestas, dentro del Portfolio de las asignaturas, utilizando para ello ejemplos y modelos lúdicos, acordes que permitieran una mayor atracción, motivación, calidad y participación de aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, se utilizan personajes de ficción como referentes de estudio de las actividades guiadas, con la idea de disponer de una forma “amable” de aprendizaje y garantizando la formación práctica que el enfoque teórico. Para ello se utilizan personajes de la saga de Harry Potter (no olvidemos que hace 21 años que se estrenó la primera película), de Marvel con Tony Stark o Ironman como protagonista (cuya película se estrenó hace 14 años) o personajes o acciones del videojuego Minecraft (cuyo estreno fue hace 10 años).


En los tres casos indicados las actividades guiadas están protagonizadas por estos personajes cuya “actividad laboral” es la que tienen que estudiar y analizar nuestros estudiantes (story telling):

**DEPARTAMENTO DE HIGIENE INDUSTRIAL DE HOGWARTS**  
Actividad Guiada 1

**INSTRUCCIONES:**  
El sombrero seleccionador te ha elegido para ser miembro del Departamento de Higiene Industrial de Hogwarts. Demostramos tu valía protegiendo a nuestros protagonistas.




**EJERCICIOS:**  
Hermione necesita realizar una poción *multiusos* para poder adoptar la forma de otra persona. Estará trabajando en su preparación durante 7 horas al día. Para su preparación necesitará 3 productos químicos diferentes. La mayoría de los ingredientes están disponibles en el armario de los estudiantes en Hogwarts, aunque algunos sólo están disponibles en los armarios privados del profesor Severus Snape. Dada al menos un mes prepararlas.

1. Lee atentamente las preguntas.
2. Contexta las preguntas de forma razonada.



1. Indique la estrategia de medición que llevaría a cabo para realizar la toma de muestras (2 puntos).

Una vez realizada la toma de muestras el laboratorio de análisis nos envía la siguiente información:


| Producto  | Cantidad de producto | Riesgo    | Tiempo muestreo |
|---|----------------------|-----------|-----------------|
|  | 0,0000000001 kg      | 0,2 l/min | 1 hora          |
|  | 0,0001 g             | 0,2 l/min | 1 hora          |
|  | 1,5 mg               | 0,2 l/min | 1 hora          |

**DEPARTAMENTO DE HIGIENE INDUSTRIAL DE MINECRAFT**  
Actividad guiada 2

**INSTRUCCIONES:**  
Has sido contratado en el nuevo departamento de Higiene Industrial de Minecraft. Necesitamos tu ayuda para proteger a nuestros protagonistas. Demuéstranos tu valía.

**EJERCICIOS:**  
Steve trabaja incansablemente en su mina subterránea. Durante su excavación ha encontrado una vena de sílex (con un 99,9% de sílice cristalina libre) y se prevé que estará varios días completos picándole durante 8 horas diarias durante varios meses.

1. Lee atentamente las preguntas.
2. Contesta a cada pregunta dando un comentario apropiado y justificado a la respuesta. No es válido dar únicamente el resultado.
3. Si no sabes lo que es Minecraft busca información por la web.



1. Indica la composición del sílex (0,5 puntos).

2. Indica la estrategia de muestreo de este mineral estableciendo el material y los equipos necesarios para realizar la medición (1,5 puntos).

Has realizado la medición de polvo de sílex en la que has obtenido una concentración para polvo respirable de 1,64 mg/m<sup>3</sup> durante 6 horas y 30 minutos de medición.

3. Calcula la concentración ponderada a la jornada de trabajo real (1 punto).
4. Indica el VLA-ED de la exposición a polvo respirable y a sílice cristalina. Compárelo con los datos anteriores (1 punto).
5. Realiza una valoración higiénica según los resultados obtenidos. (Es necesario realizar 3 mediciones consecutivas) Razona su respuesta (3 puntos).
6. El departamento de producción tiene dudas para implantar una serie de medidas colectivas de protección. Indica cuales son las medidas preventivas que propondrías para reducir la exposición del trabajador (1 punto).
7. Identifica e implanta las medidas del artículo 15 LPRL. Razona tu respuesta (2 puntos).

Figure 1. Ejemplos de actividades guiadas desarrolladas en la asignatura de Higiene Industrial (Aguilar-Elena 2022)

Si les preguntáramos a nuestros alumnos qué piensan sobre la asistencia a las clases seguramente la respuesta mayoritaria es que son aburridas, todos cuando hemos estudiado lo hemos pensado más de una vez. Este tema recurrente en los estudiantes produce una alta tasa de fracaso y abandono.

Hay tres posibles razones que propician un ambiente de aprendizaje estresante o poco motivador para los alumnos: los modelos de educación tradicional, los métodos o estrategias de enseñanza en el aula y la formación que recibe el estudiante en el ambiente familiar; estos factores intervienen directamente en la actitud de los estudiantes ante la escuela.

Diferentes autores han concluido que el cerebro aprende con mayor facilidad cuando las personas se encuentran motivadas, las estrategias que promueven la diversión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje proponen realizar actividades que generen emociones positivas para ayudar al estudiante a crear vínculos afectivos con los temas que deben comprender y recordar

Por este motivo también, en el aula, se aplicaron estrategias de enseñanza basadas en el humor y en la participación colectiva utilizando para ellos herramientas como KAHOOT, de esta forma los estudiantes aprenden de forma divertida.

## Referencias

Quintana, C. D. D., Feijóo, S. R., Gil, M. T., Santana, E. R., & Caro, A. R. (2017). ¿Gamificar o no gamificar en la enseñanza universitaria? Esa es la cuestión. In *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: libro de resúmenes XIV FECIES* (pp. 393-393). Editorial Universidad de Granada.

Casaus, F. G., Muñoz, J. F. C., Sánchez, J. M., & Muñoz, M. C. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(1), 16-24.

Palaus, M.; Marron, E. M.; Viejo- Sobera, R. & Redolar-Ripoll, D. 2017. Neural Basis of Video Gaming: A Systematic Review. *Frontiers in Human Neuroscience*.

# *Capítulo 17*

La importancia de la perspectiva de género en la innovación educativa: Padlet como herramienta para potenciar el aprendizaje significativo con perspectiva de género

Helena Aparicio Sanmartín  
Universidad Internacional de Valencia  
[helena.aparicio@campusviu.es](mailto:helena.aparicio@campusviu.es)

## Resumen

La inclusión de la perspectiva de género en la educación supone un factor de innovación y transformación educativo.

Tal y como establece el documento: *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje* de la Unesco, la educación de calidad es tanto una meta en sí misma como un medio para lograr todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De tal manera, la educación se convierte en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social y, la perspectiva de género, supone garantía de calidad e innovación educativas.

La igualdad también se aprende y se aprende de muchas maneras, en múltiples contextos y a través de diversos medios. Por ello, se está poniendo en marcha para la asignatura *Educación, género y políticas de igualdad en la escuela* del Máster Universitario en Intervención Interdisciplinar en Violencia de Género de la edición Octubre 2022, la utilización del recurso didáctico interactivo Padlet como herramienta para potenciar el aprendizaje significativo con perspectiva de género.

De esta manera, el recurso digital va a permitir una interacción permanente entre el profesorado-alumnado e incentivará la aplicación de metodologías activas que motiven al alumnado, permitiendo que construyan un entorno propio de aprendizaje con perspectiva de género.

**Palabras clave:** perspectiva de género; educación; innovación; igualdad; metodologías activas.

## Abstract

The inclusion of the gender perspective in education is a factor of educational innovation and transformation.

As established in the document *Education for the Sustainable Development Goals: UNESCO Learning Objectives*, quality education is both a goal in itself and a means to achieve all the other Sustainable Development Goals. In this way, education becomes a key factor to guarantee justice and social cohesion and, the gender perspective, supposes a guarantee of educational quality and innovation.

Equality is also learned and it is learned in many ways, in multiple contexts and through various means.

For this reason, for the subject *Education, Gender and Equality Policies in the School* of the Master's Degree in Interdisciplinary Intervention in Gender Violence of the October 2022 edition, the use of the Padlet interactive didactic resource is being launched as a tool to enhance meaningful learning with a gender perspective.

Thus, the digital resource will allow permanent interaction between teachers and students and encourage the application of active methodologies that motivate students, allowing them to build their own learning environment with a gender perspective.

**Keywords:** gender perspective; education; innovation; equality; active methodologies.

## 1.Introducción y justificación

Tal y como establece el documento: *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje* de la Unesco, la educación de calidad es tanto una meta en sí misma como un medio para lograr todos los otros Objetivos de Desarrollo Sostenible. De tal manera, que la educación se convierte en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social y, la perspectiva de género, supone garantía de calidad e innovación educativa.

La igualdad también se aprende y se aprende de muchas maneras, en múltiples contextos y a través de diversos medios. Por ello, se ha puesto en marcha para la asignatura *Educación, género y políticas de igualdad en la escuela* del Máster Universitario en Intervención Interdisciplinar en Violencia de Género de la edición octubre 2022, la utilización del recurso didáctico interactivo Padlet como herramienta para potenciar el aprendizaje significativo con perspectiva de género.

De esta manera, el recurso digital va a permitir una interacción permanente entre el profesorado y el alumnado, e incentivará, la aplicación de metodologías activas que motiven al alumnado, permitiendo que construyan un entorno propio de aprendizaje con perspectiva de género.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 Innovación educativa: Educación y TIC

La innovación educativa produce cambios en el aprendizaje para generar mejoras en los resultados de aprendizaje. No se trata de una actividad puntual, sino de un proceso que va más allá de un cambio superficial, puesto que surge en el contexto de la investigación y se desarrolla como "un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos" (Gros y Lara, 2009, p. 225).

La innovación educativa implica la introducción de cambios para la mejora relacionados, entre otros, con la práctica docente. Y la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha dado un nuevo impulso a la pedagogía, estimulando al sistema escolar en la búsqueda de nuevos caminos para aprender.

Sin embargo, cabe señalar que, el uso de las TIC no tiene por qué implicar una innovación: “no podemos pensar que esta [innovación] se produce solo a partir de la incorporación de la tecnología, concepto este muy arraigado en el ámbito educativo que ha conducido a enormes errores de apreciación y desarrollo” (Gros y Lara, 2009, p. 235).

El uso de nuevos recursos didácticos potencia una docencia más innovadora cuando las TIC se utilizan para que el alumnado amplíe, exprese y transmita lo aprendido.

El Instituto Internacional para la Comunicación y el Desarrollo (IICD) en su estudio, *Las TIC para el sector educativo* (2007) señaló varios aspectos importantes a considerar, cuando las TIC, se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Centrar la atención en los materiales desarrollados por el profesorado, para que utilicen las TIC, en la producción de sus propios materiales de apoyo para la enseñanza.

Capacitar y formar al profesorado en las TIC y desarrollar sus habilidades pedagógicas.

Apoyar las redes entre el profesorado de manera que les permita compartir opiniones, experiencias y materiales didácticos y así, les motive a mejorar la calidad de los mismos creando comunidades de práctica online para profesionales.

También, la Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el documento *Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education* (2009) señalaba que las TIC pueden incrementar las oportunidades en la educación, puesto que permiten superar las barreras geográficas, apoyando la educación a distancia y, reformulando el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera, que se desarrollarían habilidades tecnológicas para permitir el aprendizaje a lo largo de la vida. Todo esto, a través de un uso equilibrado de medios y de una formación docente fortalecida.

Por tanto, el sistema educativo debe integrar en su estructura los cambios sociales, económicos y tecnológicos, además, debe asegurar y velar por la formación de la ciudadanía mediante la incorporación de las TIC.

Las TIC dan acceso a una gran cantidad de información, a partir de la cual, el alumnado puede construir su propio conocimiento (constructivismo). Para lograr que las TIC estén al servicio de la enseñanza y del aprendizaje y, contribuyan a la formación de la ciudadanía, es necesaria una evolución pedagógica, de tal manera que debe haber un cambio de rol tanto en el profesorado como en el alumnado.

La utilización de las TIC contribuye a la creación de situaciones educativas centradas en el alumnado para favorecer el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Por tanto, los recursos didácticos han de contribuir a generar aprendizajes profundos de una manera atractiva y, las TIC, proporcionan y ayudan a ampliar los métodos de enseñanza.

De tal manera, que los ambientes de aprendizaje se irán enriqueciendo conforme el profesorado incorpore una mayor diversidad de tecnologías en el proceso educativo.

Para ello, es fundamental la integración de las TIC junto con los demás elementos curriculares y, en particular, incorporar las TIC en la metodología docente de manera que se traduzcan en experiencias innovadoras y no en simples herramientas expositivas o transmisoras de la información.

Así, el cambio educativo esperado no solo depende de la tecnología digital, sino de la modificación de los roles de los y las docentes y del alumnado, de la información y de la experiencia. Y la innovación educativa es fundamental para que el aprendizaje se adapte a las necesidades del alumnado, en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que evolucione para motivarles y convertirles en personas que disfruten aprendiendo. Para lograrlo, también es necesaria la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito educativo puesto que supone un factor de innovación y un motor de cambio social.

## 2.2 La importancia de la perspectiva de género en la innovación educativa

Para entender y abordar la importancia de aplicar la perspectiva de género en la educación, se va a hacer referencia, brevemente, a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, puesto que instan a fomentar la puesta en práctica de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Así, en primer lugar, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la Exposición de Motivos III y en el Título I, determina las medidas de sensibilización, prevención, detección e intervención en diferentes ámbitos.

En concreto, en el ámbito educativo, se especifican como obligaciones la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y la igualdad entre mujeres y hombres. Y establece, como objetivo fundamental de la educación, la necesidad de proporcionar formación de carácter integral para construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y su valoración ética.

Del mismo modo, la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, hace referencia al sistema educativo señalando su importancia para la eliminación de las discriminaciones por razón de sexo y la consolidación de una sociedad justa, donde mujeres y hombres, tengan las mismas oportunidades.

La Ley parte del principio de transversalidad, lo que supone que se debe tener en cuenta la perspectiva de género en todas y cada una de las políticas que se lleven a cabo, entre ellas, la educativa.

En cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los mismos son la solución a los grandes problemas que en la actualidad tiene el mundo. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son 17, pero es el objetivo 4 el que hace mención expresa a la educación, Educación de Calidad, siendo sinónimo de progreso y de futuro. Y el objetivo 5, hace referencia a la igualdad de género, como un objetivo a conseguir para vivir en una sociedad libre de violencia.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son amplios y plantean un cambio de estrategia para la mejora de la calidad de vida de las personas y del planeta. Y en este sentido, las administraciones educativas, en sus instrucciones de funcionamiento, los han incluido como elemento a desarrollar mediante acciones concretas en planes o proyectos en los centros educativos enmarcados en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Vázquez y Porto, 2020).

Por todo ello, es necesario realizar una revisión y actualización de la cultura y tradiciones para garantizar la justicia y cohesión social, puesto que lo que no se nombra no existe. Y la inclusión de la perspectiva de género, aporta un conjunto de conocimientos y de prácticas que se han de incluir en el currículum, con la finalidad de lograr un sistema educativo de calidad basado en la igualdad real mediante una serie de estrategias:

Generar la capacidad para ver y reconocer la desigualdad y discriminación en diferentes ámbitos y situaciones.

Aprender a creer en la igualdad, desarrollando la capacidad de pensar y hablar en términos positivos y constructivos sobre la misma y compartirlo con otras personas (Rebollo, 2013).

Desarrollar, como docentes, un pensamiento crítico y tomar conciencia sobre la importancia de la igualdad, de manera, que se ofrezca a las y los jóvenes modelos positivos.

Fomentar prácticas coeducativas, mediante la puesta en práctica de acciones, conductas y destrezas igualitarias (aprender a hacer).

Tal y como establece Elena Simón (2010) la igualdad también se aprende y se aprende de muchas maneras, en múltiples contextos y a través de diversos medios. De tal manera que una de las formas para potenciar el aprendizaje significativo con perspectiva de género se va plantear mediante la utilización del recurso didáctico interactivo Padlet.

### 2.3 Padlet como herramienta para potenciar el aprendizaje significativo con perspectiva de género

En la actualidad, la mayoría de las y los estudiantes están directamente inmersos en el mundo de la tecnología, por ello, es importante que la educación sea más interactiva y dinámica, obligando y concienciando al profesorado a ser parte activa de la misma en esta nueva era digital (Silva, 2017).

Así, los recursos educativos virtuales facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y, la aplicación de los mismos, son fundamentales para un aprendizaje significativo, de tal manera que se adquiere la competencia digital, tanto por parte del alumnado como del profesorado y en todos los niveles y etapas educativas.

La importancia de incorporar al sistema educativo el uso de plataformas y herramientas digitales, como Padlet, tiene por finalidad promover y fomentar una interacción y trabajo colaborativo entre el alumnado.

El Padlet es un recurso interactivo para la enseñanza- aprendizaje que permite crear un muro en el que pueden incorporarse vídeos, imágenes y archivos de texto, permitiendo al alumnado, interactuar a nivel virtual.

Se trata de una aplicación gratuita que se puede utilizar sin necesidad de registrarse; de este modo, se puede mantener la privacidad del alumnado. Además, no limita la edad de las personas para su uso y es una aplicación de fácil acceso, por lo que no necesita de un conocimiento muy desarrollado para su utilización.

En la investigación, *Padlet: A digital collaborative tool for academic writing*, llevada a cabo por Awaludin et al. (2017) se demuestra que, mediante la herramienta Padlet el alumnado disfruta escribiendo sus opiniones y leyendo las del resto de compañeras y compañeros. Les encanta que el profesorado pueda también escribir sus comentarios y sugerencias de cada una de sus publicaciones, pudiendo interactuar con el profesorado, con los compañeros y compañeras, e incluso, con personas de todo el mundo. Por todo ello, se evidencia que el Padlet es un recurso innovador y útil, permitiendo que se desarrollen actividades, en las que el alumnado se sienta motivado.

De tal manera, que el profesorado es testigo del cambio de generación de jóvenes tradicionalistas a nativos y nativos digitales, lo que implica un cambio de metodología y un incremento de recursos digitales más dinámicos e interactivos, logrando incentivar la motivación, participación y reflexión en el alumnado.

Es por ello, que la herramienta Padlet constituye una estrategia metodológica y un recurso innovador en el desarrollo de un aprendizaje constructivista, donde el alumnado interactúa y es constructor de su propio conocimiento con perspectiva de género, además, de fomentar y potenciar la interacción entre el alumnado y el profesorado-alumnado.

## 3.Resultados

La finalidad que las y los docentes deben plantearse, a nivel didáctico, es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado mediante el uso de las TIC, como recurso para facilitar la adquisición de destrezas con perspectiva de género. Por ello, se ha puesto en práctica en la asignatura *Educación, género y políticas de igualdad en la escuela* del Máster Universitario en Intervención Interdisciplinar en Violencia de Género (MUVG) de la edición octubre 2022, el recurso interactivo Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela: Recursos y materiales para trabajar la Coeducación.

### 3.1 Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela: Recursos y materiales para trabajar la Coeducación

En primer lugar, se va a hacer referencia a la estructura del máster y de la asignatura, con la finalidad de contextualizar el por qué y para qué se decidió utilizar el Padlet como recurso interactivo para trabajar la perspectiva de género con el alumnado.

En el MUVG se trabaja desde un enfoque interdisciplinar de la violencia de género abordando tres grandes áreas profesionales: el derecho y la criminología, la salud y la educación. Tiene una visión internacional de la violencia contra las mujeres y lo forma un claustro interdisciplinar con puestos relevantes en igualdad y violencia de género.

Se estructura en tres módulos teóricos principales subdivididos en ocho asignaturas:

1. Clarificación conceptual de la violencia en las relaciones de pareja: definición, tipos, factores de riesgo y consecuencias.
2. Marco Jurídico sobre la Violencia de Género.
3. Políticas y planes nacionales e internacionales de prevención de la violencia de género y de la desigualdad: empoderamiento de la mujer.
4. Ámbitos específicos de prevención de la violencia de género: familia, escuela y sociedad.
5. Diseño e implementación de programas de igualdad.
6. Procesos judiciales y protocolos de actuación policial ante la violencia de género.
7. Programas de intervención con agresores de violencia de género.

## 8. Atención e intervención con víctimas de violencia de género

Además, consta de dos módulos finales dedicados a las prácticas y a la realización del Trabajo Final de Máster y debido a la variedad de los perfiles de ingreso del alumnado (que pertenecen a distintas áreas de formación) deben cursar complementos formativos previos a la impartición de las materias del máster. Dichos complementos formativos son:

- Introducción a la perspectiva jurídica en el ámbito de la violencia de género.
- Introducción al ámbito de la salud en materia de violencia de género.
- Educación, género y políticas de igualdad en la escuela.
- Y es este último, en cual se ha utilizado el recurso interactivo Padlet.

La asignatura *Educación, género y políticas de igualdad en la escuela* tiene como finalidad, formar al alumnado partiendo de la convicción de que es necesario prevenir la violencia de género desde el principio, desde el ámbito educativo.

Por tanto, su finalidad es que el alumnado conozca cómo se presenta el fenómeno de la violencia de género, a través, del análisis y estudio de las políticas educativas. Además, para prevenir la violencia de género, es necesario educar al alumnado mediante la coeducación.

También, se trabaja el estudio del género e igualdad en la escuela. Ya que, es imprescindible conocer y entender cómo está presente el currículum oculto y las manifestaciones que el mismo genera y, la necesidad, de aplicar en la escuela el currículum coeducativo.

Además, deben conocer y aprender a abordar las relaciones y los conflictos en la escuela, analizando las relaciones entre el profesorado, con las familias y entre el alumnado y, cómo para poder intervenir, es necesario establecer propuestas y recomendaciones con la finalidad de poder dar una respuesta educativa para combatir la violencia de género desde la educación. Por último, deben conocer las diferentes experiencias educativas sobre igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres, partiendo de la percepción de la violencia de género en la adolescencia y, su prevención, mediante diferentes recursos y materiales.

Todo ello se desarrolla a lo largo de cinco temas:

1. El marco de las políticas educativas.
2. La coeducación.



3. Género e igualdad en la escuela.
4. Las relaciones y los conflictos en la escuela. Una perspectiva desde la diferencia sexual: las relaciones entre el profesorado, con las familias y entre el alumnado.
5. Experiencias educativas sobre igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres.

La asignatura, se ha impartido durante el mes de septiembre en catorce sesiones de hora y media y, a lo largo de las mismas, se han trabajado (junto con los temas indicados anteriormente) las siguientes actividades y seminarios:

Foro de debate: Documental: La mujer es cosa de hombres.

Actividad Guiada 1: Pepa y Pepe: La escalera de la violencia.

Actividad Guiada 2: Rompiendo estereotipos.

Actividad Guiada 3: Violencia de género.

Actividad Guiada 4: La influencia de la publicidad y de los medios de comunicación.

Actividad Guiada 5: Reflexión sobre los programas de prevención de la violencia machista en los centros educativos.

Seminario 1: Peligro en las redes.

Seminario 2: Diversidad afectiva sexual.

En cuanto al alumnado, el complemento formativo ha sido cursado por un total de 198 alumnas y alumnos con diversos estudios y formaciones (psicología, medicina, derecho, criminología, periodismo, filología y bellas artes entre otras) además, proceden de diferentes partes de España y de Latinoamérica.

En definitiva, se trata de un alumnado muy heterogéneo, con diferentes estudios, edades, ámbitos profesionales y territoriales.

Durante las primeras sesiones de la asignatura, el alumnado mostró una gran motivación, implicación y participación por los contenidos y actividades que se estaban trabajando y manifestaron que querían conocer, aprender e investigar más sobre la materia.

Ante sus demandas se decidió que, aunque la asignatura finalizase el 30 de septiembre, podríamos seguir interactuando, participando y compartiendo materiales y recursos, por ello, tras consultarlo y consensuarlo con el alumnado, se les ofreció la posibilidad de seguir estando en contacto y trabajar mediante la utilización del Padlet.

Por todo ello, se creó el Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela: Recursos y materiales para trabajar la Coeducación.

El Padlet está dividido en las siguientes secciones: Coeducación, violencia machista, nuevas masculinidades, violencia digital, lenguaje inclusivo, diversidad afectiva sexual, webs de interés, novedades, jornadas y cursos y micromachismos cotidianos, siendo las dos últimas secciones propuestas por el alumnado.



Figure 1. Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela. Secciones: coeducación, violencia machista, nuevas masculinidades y violencia digital.



Figure 2. Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela. Secciones: lenguaje inclusivo, diversidad afectiva sexual, webs de interés y novedades.



Figure 3. Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela. Secciones: propuestas por el alumnado: jornadas y cursos y micromachismos cotidianos.

Desde su creación, el alumnado ha visitado asiduamente el Padlet y ha compartido materiales y recursos, además, de hacer comentarios sobre las aportaciones realizadas por las compañeras y compañeros.

Está siendo un espacio de encuentro, colaboración y transmisión de conocimiento, de tal manera, que se está cumpliendo el objetivo que se planteó en un inicio; que a través del Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela: Recursos y materiales para trabajar la Coeducación, el alumnado construya un entorno propio de aprendizaje con perspectiva de género.

## 4. Conclusiones

Tras lo expuesto anteriormente, se concluye que es importante producir cambios en el aprendizaje para generar mejoras en los resultados a través de la innovación educativa, así, el uso de nuevos recursos didácticos potencia la docencia más innovadora.

La inclusión de la perspectiva de género mediante el uso de las TIC aporta un conjunto de conocimientos y de prácticas, cuya finalidad, es lograr un sistema educativo de calidad basado en la igualdad real. De tal manera, que la educación se convierte en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social y, la perspectiva de género, supone garantía de calidad e innovación educativas.

En definitiva, la igualdad también se aprende de múltiples formas, en diversos contextos y a través de diferentes medios y, una de las formas para potenciar el aprendizaje significativo con perspectiva de género, está siendo la utilización del recurso didáctico interactivo Padlet Educación, género y políticas de igualdad en la escuela: Recursos y materiales para trabajar la Coeducación, mediante el cual el alumnado del MUVG de la edición de Octubre de 2022 continua interactuando y compartiendo información,

recursos y materiales, de tal manera, que están construyendo un entorno propio de aprendizaje con perspectiva de género.

## 5. Referencias

Awaludin, F. A., Abd Karim, R., & Mohd Saad, N. H. (2017). Padlet: A Digital Collaborative Tool for Academic Writing [Padlet: una herramienta de colaboración digital para la redacción académica]. *Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 179-184.

Blanco, A. V., & Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital [The role of the teacher in the digital age]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

Gros, B. & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, 223-245.

IICD. *Las TIC para el sector educativo. Impacto y lecciones aprendidas de programas apoyados por el IICD* [en línea] Noviembre 2007. Instituto de Internacional para la Comunicación y el Desarrollo.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 42166-42197.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 71, de 23 de marzo de 2017, pp. 12611-12645.

Md Deni, A. R., & Zainal, Z. I. (2018). Padlet as an educational tool: Pedagogical considerations and lessons learnt [Padlet como herramienta educativa: consideraciones pedagógicas y lecciones aprendidas]. *ACM International Conference Proceeding Series*, December, 156-162.

Rauch, F. y Steiner, R. (2013). Competencias para la Educación para el Desarrollo Sostenible en la formación docente. *CEPS Journal*, 3, 9-24.

Rebollo, M. Á., (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. I Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 3-8.

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades [A virtual pedagogical model centered on E-activities]. *Revista de Educación a Distancia*, 53(10),



1-20.

Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid. Narcea.

Unesco (2009). *Guide to measuring information and communication technologies (ict) in education*. UNESCO Institute for Statistics.

Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*.

Vargas, G. (2017). Recursos Educativos Didácticos En El Proceso Enseñanza Aprendizaje. *Revista «Cuadernos»*, 58(1), 68-74.

Vázquez Ramil, R. y Porto Ucha, A.S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113- 125.

# *Capítulo 18*

La innovación docente en la mediación:  
aprendizaje cooperativo en un caso real  
de mediación

Cristina López López  
Universidad Internacional de Valencia  
[cristina.lopezlo@campusviu.es](mailto:cristina.lopezlo@campusviu.es)

Jesús Escrivá Cámara  
Universidad Internacional de Valencia  
[jesus.escrva@campusviu.es](mailto:jesus.escrva@campusviu.es)



## Resumen

Siguiendo con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que el eje centrar es el proceso de aprendizaje del estudiante, se ha establecido como mecanismo evaluativo dentro del Máster Universitario en Mediación y Gestión del Conflicto, una propuesta de innovación basada en el aprendizaje colaborativo, así como el role playing. El alumnado recibirá un caso de mediación real, este se dividirá en diferentes retos y fases de mediación en las que irá recibiendo feedback necesario para poder pasar a la siguiente fase. Este tipo de dinámica permite al estudiante sentir que realiza un proceso de mediación desde la recepción del caso hasta su cierre, respondiendo a las competencias y resultados de aprendizaje que se establecen en dicha asignatura.

**Palabras clave:** Mediación, Aprendizaje Cooperativo, Innovación docente, Metodologías innovadoras, Role playing, Estudio de caso.

## Abstract

Following the guidelines of the European Higher Education Area, in which the central axis is the student's learning process, it has been established as an evaluation mechanism within the Master's Degree in Mediation and Conflict Management, an innovation proposal based on collaborative learning, as well as role playing. The student will receive a real mediation case that will be divided into different challenges and mediation phases in which the students will receive the necessary feedback to be able to move on to the next phase. This type of dynamic allows the student to feel that they are carrying out a mediation process from the reception of the case until its closure, following the competences and learning results that are based on the mentioned subject.

**Keywords:** Mediation, Cooperative Learning, Teaching Innovation, Innovative Methodologies, Role playing, Case study

## 1.Introducción

La mediación aparece cuando existen dos o más personas que presentan un conflicto y que deciden acudir a un tercero para que les ayude a solventarlo tras haber intentado solucionarlo sin éxito por ellas mismas (Miranzo, 2010). Es un proceso voluntario de resolución de conflictos en el que la tercera figura que les ayudará a llegar a acuerdos satisfactorios es un profesional imparcial. Es un proceso diferente a los canales convencionales de resolución de controversias que se caracteriza por ser un proceso creativo donde la solución no se impone a las partes por terceras personas, sino que son las partes las que la crean (Rozenblum, 1998).

Como medio profesional y creativo, requiere de metodologías de enseñanza y aprendizaje que cumplan ambos requisitos. Por ello, se presenta en este estudio una actividad original de innovación educativa enmarcada en el Máster Universitario en Mediación y Gestión del Conflicto de la Universidad Internacional de Valencia. El objetivo de la misma es que el alumnado trabaje sobre un caso real y viva un proceso de mediación de principio a fin

y no centrarse en una única sesión. Además, se busca generar motivación y compañerismo dentro del aula, que el estudiantado se implique en el proceso y lo experimente desde dentro. Para ello se hará uso de dos metodologías innovadoras: el *role playing* y el aprendizaje cooperativo.

Por un lado, el *role playing* se basa en dramatizar una situación que presente un conflicto a través de la interpretación improvisada y el diálogo. Ha de ser abierto, dando lugar a diversas posibles interpretaciones y soluciones (Martín, 1992). Es una metodología activa, participativa e interpersonal que logra que el alumnado alcance el conocimiento de manera experiencial y significativa, puesto que otorga relevancia a aquellas informaciones que hubieran pasado desapercibidas en otros tipos de aprendizaje, como el aprendizaje memorístico (La Spina, 2009). Se basa en perfeccionar un rol, consiguiendo así en el alumnado una mayor espontaneidad. Esto le permitirá poner en práctica sus propios recursos a fin de desarrollar el rol que mejor se adapte a las demandas del contexto (Martínez, 2009). Además, la forma más efectiva para mostrar las ventajas de una correcta resolución de conflictos es a través de dinámicas activas en las que cada persona experimente su propia evolución, por lo que resulta una metodología muy adecuada. (de la Fuente y Sánchez, 2010).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo es un tipo de organización social que se encuentra en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En este, los alumnos y alumnas establecen una interdependencia positiva entre sí mediante la que perciben que son capaces de lograr sus objetivos y aprender únicamente si sus compañeros y compañeras también lo hacen (Mayordomo y Onrubia, 2016), fomentando además la ayuda mutua (Fernández y Melero, 1995). Esta metodología promueve habilidades y características necesarias para la mediación, puesto que el alumnado mejora su empatía y su amplitud de miras, las habilidades de negociación, el respeto, llegar a consensos, la capacidad de argumentar estructural, lógica y coherentemente, la capacidad para comprender los demás puntos de vista, la comunicación y las actitudes asertivas. El alumnado se implica más activamente con sus compañeros y compañeras y con el proceso de aprendizaje, puesto que deciden sobre su propio proceso de aprendizaje (Cuseo, 1996). En la actividad presentada en esta investigación se busca generar grupos de aprendizaje cooperativo de Alto Rendimiento, destacado por que cada individuo trabaja motivado y conociendo que el rendimiento depende del esfuerzo del resto del grupo, lo que ayuda a mantener un compromiso entre los miembros del grupo y el éxito del mismo (Domingo, 2008)

## 2.Desarrollo de la experiencia de innovación

Para esta experiencia se explica al alumnado en qué consiste la actividad, es decir, que se trabajará de manera conjunta un caso real de principio a fin dividido en cinco fases: "Mapa del conflicto", "Derechos, emociones y Necesidades", "Sesión informativa", "Sesión negociada", y "Acuerdos". El aula se dividirá en grupos y a cada uno se le asignará una fase y por lo tanto una tarea distinta. Se explica que el desarrollo del proceso dependerá de las conclusiones que alcance cada uno de los grupos en los que se divide el aula. Cuando el primer grupo finaliza su tarea, lo comparte con toda la clase, en especial con el siguiente grupo. Una vez compartida la información, el segundo grupo

puede realizar su tarea. Se repite esta secuencia hasta el final de la actividad. De esta manera se aprovecha el aprendizaje cooperativo trabajándolo de manera secuencial, en el que cada eslabón ha de realizar correctamente su trabajo compartiéndolo con el resto para lograr una mediación exitosa.

Los grupos y las tareas asignadas son los que siguen:

- Partes en conflicto: En este grupo se encuentra el alumnado que asumirá el rol de parte en conflicto que se mantiene durante toda la actividad (se pueden incluir aquellos que requiera el caso, incluyendo además a la figura satélite). Han de interpretar el caso mediante *role playing* con los mediadores y mediadoras de los demás grupos (estos sí que varían). Sus actuaciones dependerán de las conclusiones que se extraigan en los primeros pasos de la actividad y también de la *performance* de los mediadores y mediadoras en cada *role playing*, si lo hacen de manera correcta, la mediación resultará más fácil, si cometen muchos fallos, la siguiente fase de la mediación será más difícil porque habrá que subsanar sus consecuencias. Deberán asumir aquellas emociones, posiciones y demás que haya concluido el grupo correspondiente.
- Mapa del Conflicto: Este grupo se encargará de elaborar el mapa del conflicto basado en las enseñanzas de Lederach (1992). Para ello, se divide al grupo en tres subgrupos que se centrarán en una de las áreas que conforman el mapa del conflicto y cuando finalicen los pondrán en común. Tras esto se comparte la información con el resto de la clase. Los subgrupos se encargarán de los siguientes apartados:
  - o Persona: Se analiza a las personas presentes en el conflicto, el papel que desempeñan, cómo se relacionan entre sí, cómo les afecta y como perciben el problema, etc.
  - o Proceso: este grupo se encarga de analizar el proceso, es decir, cómo se ha desarrollado el conflicto y de qué manera las partes han intentado o pretenden resolverlo.
  - o Problema: Se analizan las diferencias esenciales que separan a las partes, el "conflicto" en sí mismo. Se describen los intereses, las posturas y las propuestas que están dispuestos a llevar a cabo.
- Derechos, Emociones y Necesidades: En base a lo descrito por el grupo previo, este equipo infiere los derechos, las emociones que sobresalen y que pueden aparecer durante el proceso y las necesidades de cada una de las partes. De esta manera se profundiza en los individuos, conociendo qué dirección quieren tomar y cómo abordar la mediación. Una vez completada esta fase, se le traslada la información junto con el mapa del conflicto a las partes y al alumnado que hará de mediador o mediadora en la siguiente fase.
- Sesión Informativa: Con la información recibida, el alumnado que participará en el



*role playing* se prepara su papel. Por un lado, las partes interiorizan las actitudes, emociones y necesidades y defienden los derechos que los grupos previos les han dispuesto. También pactarán qué camino piensan que ha de tomar la sesión, por ejemplo, si en algún momento elevarán el tono y se lo pondrán difícil a las personas mediadoras o si por el contrario creen que sus actitudes deben ser serenas. Por otro lado, el alumnado mediador prepara cómo abordar el caso y acuerdan estrategias para llevar a cabo una sesión informativa. El objetivo de las personas mediadoras es que las partes finalicen la sesión sabiendo en qué consiste la mediación y con ganas de comenzar la siguiente sesión, pero sin entrar en el conflicto a mediar.

- Sesión Negociada: En esta sesión de *role playing* los actores y actrices de las partes se mantienen mientras que los mediadores y mediadoras cambian. El objetivo es que las partes presenten el conflicto, planteen el problema, las posturas y las necesidades mientras que las personas mediadoras dirigen la sesión y gestionan las dificultades que puedan surgir. Esta sesión depende en gran medida de la sesión anterior, ya que, si los mediadores no han logrado explicar la mediación, deberán hacerlo en ese momento. Así mismo, si no se logró reconducir una escalada del conflicto o si las partes están más enfadadas, con estas premisas deberán continuar en esta sesión, y será tarea de los nuevos actores y actrices el gestionar la situación.
- Acuerdos: En esta sesión final, se vuelve a cambiar únicamente al alumnado mediador, que deberá seguir la sesión como se haya cerrado la sesión previa. En esta fase se busca llegar a acuerdos y dejarlos por escrito. Estos acuerdos dependerán de lo que se haya establecido previamente, de cómo se hayan gestionado las negociaciones previas y de la habilidad de los nuevos mediadores y mediadoras para cerrar acuerdos.

Durante los *role playing*, el docente puede hablar con las partes para invitarlas a enfadarse o a abandonar la sala, así como compartir con ellas frases que deben repetir. De esta manera el *role playing* es más difícil y se saca a la luz situaciones interesantes a resolver y analizar en clase. También está disponible para ayudar a los mediadores y mediadoras cuando lo necesiten.

Entre cada fase propuesta siempre hay una asamblea común de *feedback* en la que el grupo correspondiente explica lo trabajado y las conclusiones extraídas. En este momento el resto del alumnado da su opinión. El objetivo es que todo el alumnado conozca los avances del caso y que de manera conjunta lo puedan resolver. Esto es importante sobre todo entre las sesiones informativa, la negociada y la sesión de los acuerdos, ya que se da *feedback* de la actuación como mediadores y mediadoras, analizando errores y aciertos en el proceso. De esta manera, se hacen propuestas para abordar las siguientes fases.

Una vez alcanzados o no los acuerdos, se debate que errores se han cometido y se plantean diferentes escenarios hipotéticos el caso. Se plantean conclusiones distintas sobre cada fase para que el alumnado proponga diferentes soluciones o vías que podrían haber ocurrido. Incluso se pueden retomar los *role playing* para que alumnado que no ha mediado tenga la oportunidad, y así observar si hubieran alcanzado distintos



resultados.

### 3.Resultados

Los resultados de esta experiencia de innovación educativa se obtiene por medio de la observación en el aula por parte del equipo de docentes, el *feedback* por parte del alumnado y la calidad de los trabajos. También se hace la comparativa de los resultados de estas sesiones con otras sesiones de carácter diferente, como clases expositivas o sesiones en las que únicamente trabaja aquel alumnado que participa en el *role playing*.

Los resultados de esta experiencia son siempre satisfactorios, ya que toda la clase participa de una forma o de otra. Permite que aquel alumnado que no se sienta seguro para mediar se dedique a otras cuestiones de igual importancia sumándole valor a cada parte del proceso. Esto se alinea con el aprendizaje cooperativo ya que entienden que cada miembro del equipo es importante, y que sus acciones y conclusiones impactan el resto. El alumnado vive que sus acciones tienen un impacto en el futuro del proceso a modo de efecto mariposa (Lorenz, 1995), que cada apartado del proceso es igual de importante y que modificando alguno de los pasos o no teniéndolo en cuenta se puede dificultar mucho el proceso obteniendo peores resultados.

Trabajar de manera conjunta y en sesiones de *feedback* por parte del alumnado permite detectar más fácilmente los errores de los demás. Esto mejora la comunicación asertiva y la capacidad autocrítica. También se observa una actitud proactiva de querer compartir y enseñar al resto del alumnado, así como de ofrecer un *feedback* con ánimo de mejora. De este modo, el alumnado está siempre activo, ya que una vez finalizan su tarea asignada siguen interesados en aprender del resto y en poder participar en el *feedback*. Esto, junto con el carácter dinámico de la sesión, consigue que el alumnado permanezca atento en todo momento, motivado en participar y en gestionar el caso de la mejor manera posible. En consecuencia, la participación y la implicación en el aula es mayor y más positiva.

Esta actividad y la metodología empleada mejoran el trabajo en equipo en futuras actividades dando que el alumnado ha ganado confianza, habilidades de gestión de equipo y comunicativas, además de generarse un espíritu de equipo en el aula en el que se busca no dejar a nadie atrás. Esto se amplía al resto del Máster, ya que se genera una actitud de arraigo de bienestar con los docentes y la universidad.

Además, agradecen trabajar sobre casos reales porque les acerca al mundo profesional. Es común que comprendan la tipología de conflictos explicados en el aula pero no sean capaces de imaginar qué conflictos en concreto pueden suceder. Esto les ayuda a ver la realidad fuera del aula, lo que a su vez les acerca a la teoría y a aplicarla de manera más eficiente en la práctica.

Conocen un caso de principio a fin con toda su complejidad. Además, les permite profundizar en el caso con la herramienta del Mapa del Conflicto, así como el análisis de los derechos, emociones y necesidades. Esto junto al *role playing* es una combinación efectiva, ya que pueden vivir experiencias lo más realistas y dinámicas posibles, lo que dan lugar a reacciones emocionales y cognitivas en el alumnado. Esto es, que pueden



sentir lo que sentirían frente a un conflicto real, permitiéndoles aprender a gestionar sus propias emociones ante estas situaciones. Además, son capaces de analizar aquello que se está viendo, proponer alternativas o relacionarlo con la teoría estudiada. El *role playing* y el aprendizaje cooperativo permiten perder el miedo a exponerse y a mediar, el miedo a equivocarse en un entorno seguro y anima a participar en esta dinámica a aquel alumnado que en un principio no se atreve. Al finalizar el Máster agradecen esta experiencia, puesto que les permite conocer la mediación en su totalidad desde un principio, lo que concluye en que cuando median de manera profesional se sienten más preparados y preparadas.

## 4. Conclusiones

La actividad presentada cumple su función de enseñar, motivar, dotar al alumnado de confianza y desarrollar herramientas necesarias para el estudiantado y para futuros profesionales de la mediación. Para conseguir profesionales de calidad se ha de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño de formaciones efectivas en el aula, por ello se promueve el uso de las metodologías innovadoras.

El *role playing* es una herramienta muy adecuada porque permite vivenciar la práctica de la mediación, así como el aprendizaje cooperativo. Ambas metodologías motivan al alumnado, mejoran el *engagement* en la tarea y el Máster, mejoran habilidades comunicativas, de gestión del conflicto y de trabajo en equipo, además del sentimiento de responsabilidad y compañerismo. Todo ello siendo habilidades necesarias para la mediación. Respecto a la innovación educativa, se encuentra muy beneficiosa y en línea con la mediación, ya que es una disciplina amplia y flexible que requiere de nuevas metodologías de enseñanza, de ingenio y obtención de habilidades además de conocimientos teóricos. Ambas son disciplinas que buscan crecer, encontrar nuevas vías y facilitar el camino de quien confía en ellas. Esto, junto con la vivencia de un caso de principio a fin les otorga una visión mucho más amplia y experta de la mediación.

## Referencias

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

de la Fuente, J. F. y Sánchez, J. G. (2010). Caso de mediación escolar formación de mediadores escolares: un proyecto en expansión. *Revista de Mediación*.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas*. CCS.

Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary*

Challenges & Critical Issues in Higher Education. *New Forums Press*.

La Spina, E. (2009). Role playing y utilización de un blog para la asignatura Problemas actuales de Teoría y Filosofía política. En J. García (Ed.), *Miradas a la innovación: experiencias en la innovación en la docencia del Derecho*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

Lederach, J. P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Ediciones Clara-Semilla.

Lederach, J. P. (1989). Elementos para la resolución de conflictos. *Cuadernos de No-violencia*. SERPAJ.

Lorenz, E. N. (1995), *La esencia del caos*. Debate.

Mayordomo, R. M. y Onrubia, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.

Martínez, J. R. (2009). *Influencia del Role-Playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Enfermería*. Universidad de Alicante, España.

Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Miranzo de Mateo, S. (2010). Quiénes somos, a dónde vamos... origen y evolución del concepto mediación. *Revista de mediación*.

Fernández, P. y Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Dialnet.

Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela Resolución de conflictos en el ámbito educativo*. Aique.

# *Capítulo 19*

La prueba pericial de los peritos de la Agencia Tributaria en el procedimiento penal a juicio a la luz de las últimas resoluciones judiciales

Álvaro García Sánchez  
Universidad Internacional de Valencia  
alvaro.garcia.s@campusviu.es



## Resumen

La prueba esencial que sirve para que los Tribunales penales españoles condenen por la comisión de un delito contra la Hacienda Pública, es la prueba pericial realizada por los inspectores de Hacienda.

En la práctica forense los Juzgados y Tribunales otorgan a los informes realizados por los peritos de la Agencia Tributaria mayor objetividad, en su condición de funcionarios públicos, frente a los informes periciales realizados por los peritos contratados por las defensas.

Tradicionalmente la prueba pericial realizada por los peritos de la Hacienda Pública, gozaban de una mayor objetividad y credibilidad que los peritos de las defensas.

Sin embargo, a la luz de la Sentencia del Tribunal Supremo, de la Sala Tercera, de fecha 17 de febrero y la Sentencia del Juzgado Central Contencioso Administrativo de fecha 22 de julio, ambas de 2022, debe discutirse por un lado, la mayor objetividad de los peritos de la Agencia Tributaria indiscutible hasta la fecha por la jurisprudencia; y por otro, dado que la Agencia Tributaria deberá facilitar los "complementos de productividad" que los peritos informantes reciben, podrá discutirse su imparcialidad.

Se planteará un caso real para que los alumnos lo resuelvan en clase mediante role playing.

**Palabras clave:** informe pericial, Agencia Tributaria, procedimiento penal, objetividad, imparcialidad.

## Abstract

The essential evidence that serves for the Spanish criminal courts to convict for the commission of a crime against the Public Treasury, is the expert evidence carried out by the Treasury inspectors.

In forensic practice, the Courts and Tribunals grant the reports made by the experts of the Tax Agency greater objectivity, in their capacity as public officials, compared to the periodic reports made by the experts hired by the defenses.

Traditionally, the expert evidence carried out by the experts of the Public Treasury, enjoyed greater objectivity and certainty than the experts of the defenses.

However, in light of the Judgment of the Supreme Court, of the Third Chamber, dated February 17 and the Judgment of the Central Administrative Contentious Court dated July 22, both of 2022, it must be discussed on the one hand, the greater objectivity of the experts of the Tax Agency undisputed to date by the jurisprudence; and on the other,

given that the Tax Agency must provide the "productivity supplements" that the informant experts obtain, their impartiality may be discussed.

A real case will be presented for students to solve in class through role playing.

**Keywords:** Expert report, Tax Agency, criminal procedure, objectivity, impartiality.

## 1.Introducción

La prueba esencial que sirve para que los Tribunales penales españoles condenen por la comisión de un delito contra la Hacienda Pública del art. 305 y ss. del Código Penal, es la prueba pericial realizada por los inspectores de Hacienda.

En la práctica forense podemos afirmar que es una realidad que la mayoría de los procedimientos penales que llegan a enjuiciarse en España, finalizan en condena por la mayor objetividad que los Juzgados de lo Penal y las Audiencias Provinciales otorgan a los informes realizados por los peritos de la Agencia Tributaria, en su condición de funcionarios públicos, frente a los informes periciales realizados por los peritos contratados por las defensas.

El debate se había centrado tradicionalmente en tratar de recusar o invalidar la prueba de los peritos de la Agencia Tributaria. Y la conclusión era que no se podía discutir la validez de la prueba pericial realizada por los peritos de la Hacienda Pública, y que éstos gozaban de una mayor objetividad y credibilidad que los peritos de las defensas.

Sin embargo, la controversia debe orientarse ahora, a la luz de la Sentencia del Tribunal Supremo, de la Sala Tercera, de fecha 17 de febrero y la Sentencia del Juzgado Central Contencioso Administrativo de fecha 22 de julio, ambas de 2022, en tratar de colocar en un plano de igualdad a los peritos de la Agencia Tributaria y a los peritos de las defensas.

Las citadas resoluciones, por un lado, discuten esa mayor objetividad de los peritos de la Agencia Tributaria, indiscutible hasta la fecha por la jurisprudencia; y por otro, reconocen el derecho a que la Agencia Tributaria facilite los "complementos de productividad" de los funcionarios (en este caso de los peritos informantes). Ello permitirá discutir esa mayor objetividad de los peritos de la Agencia Tributaria.

Se planteará un caso real a los alumnos en clase, de delito contra la Hacienda Pública, que tendrán que resolver, se llevará a cabo mediante un role playing, en el que cada alumno asumirá un rol de los diferentes operadores jurídicos.

Palabras clave: informe pericial, Agencia Tributaria, procedimiento penal, objetividad, imparcialidad.

## 2. Marco conceptual

### 2.1 La prueba pericial en los delitos económicos

La prueba pericial es imprescindible en la mayor parte de las causas por delitos contra el orden socioeconómico, siendo innegable que en dichos asuntos son un campo abonado para la prueba pericial (Neira, 2020).

Como también señala Neira (2020), las razones para lo anterior son: la insuficiencia de conocimientos específicos en materia económica, financiera, contable o tributaria por parte de los operadores jurídicos; la profesionalización de la delincuencia económica, cada vez más compleja y selecta, lo que obliga a contar con expertos en materia económica para poder investigar y evidenciar los hechos constitutivos de delito; por último, derivado del *modus operandi* propio de los delitos socioeconómicos, a diferencia de los delitos tradicionales, la prueba testifical es insuficiente o inexistente, por lo que es necesario una prueba documental y una prueba pericial, que analiza e interpreta las fuentes documentales (Saíz, 2004).

La regulación sobre la prueba pericial en la Ley de Enjuiciamiento Criminal (en adelante LECRIM) es insuficiente, propia del siglo XIX en el que fue concebida. En el art. 456 de la LECRim, se establece con carácter general que: "El Juez acordará el informe pericial cuando, para conocer o apreciar algún hecho o circunstancia importante en el sumario, fuesen necesarios o convenientes conocimientos científicos o artísticos".

En los arts. 335 a 365 de la LECRim se establecen diferentes diligencias de prueba para la averiguación del delito, relacionadas con la prueba pericial en general. Se prevé así el examen de documentos públicos presuntamente falsificados, el reconocimiento de lugares, armas, efectos o instrumentos del delito, los medios empleados para deshacerse del delito, la intervención de médicos forenses, análisis químicos, incluyendo el ADN, así como a la valoración de la cosa robada, hurtada u objeto de estafa. Sin embargo, no se alude a las periciales económico-financieras, periciales contables, tan necesarias en los delitos socio-económicos.

Adicionalmente, como señala (Marchena, 1995) la preparación de jueces y fiscales no se caracteriza precisamente por sus perfiles de vanguardia. Lo anterior, hay que ponerlo en relación con la complejidad y el gran avance de los delitos socioeconómicos.

Es decir, tenemos una delincuencia muy especializada con una gran preparación para llevarla a cabo, con una regulación propia de otro siglo, y con unos jueces y fiscales con poca preparación en el ámbito de los delitos socioeconómicos, y especialmente, dentro del ámbito del delito fiscal.

La prueba pericial económica tiene por objeto la valoración de hechos de contenido económico, que requiere un conocimiento técnico y de un análisis objetivo.

Por su parte, podemos definir la pericial tributaria, como aquella que tiene por objeto la apreciación de hechos y actuaciones con trascendencia tributaria.

## 2.2 La prueba pericial en los delitos contra la Hacienda pública

Los delitos contra la Hacienda Pública son el prototipo de delincuencia socioeconómica, de norma penal en blanco, que tenemos que acudir a abundante legislación que se encuentra extramuros del Código penal, para completar el tipo penal, en este caso, a la regulación tributaria.

Para comprender, si una persona física o jurídica es sujeto pasivo, el hecho imponible, los principios contables, la base imponible, los criterios técnicos de valoración y un largo etcétera es necesario tener conocimientos en derecho tributario.

Por ello, en los delitos fiscales, la querrela o denuncia con la que el Ministerio Fiscal o el Abogado del Estado que dará lugar a la iniciación del procedimiento penal va siempre acompañada de un informe pericial elaborado por un perito de la Administración Tributaria.

Por su parte, la defensa del investigado podrá hacer valer sus argumentos mediante un informe pericial de parte.

Sin embargo, el primer problema que nos encontramos es la prohibición de cualquier informe pericial, en el que está vedadas las valoraciones jurídicas ya que choca con el principio *iura novit curia* (el Tribunal conoce el derecho).

Sobre este particular Marchena (2015) concluye que la fijación por un tercero (en este caso del perito) del derecho aplicable supondría una ≤subrepticia intromisión en el ejercicio de sus funciones jurisdiccionales≥ así como ≤implicaría una intolerable adulteración del genuino sentido informe pericial≥.

Efectivamente, por muy complejo y cambiante que sea el derecho tributario, es derecho, y el informe pericial no puede contener valoraciones jurídicas. Por complejo que resulte en ocasiones, separar los hechos de las valoraciones jurídicas, los informes periciales en materia de delito contra la Hacienda Pública no pueden introducir tales valoraciones.

Sin embargo, los operadores jurídicos vemos todos los días como los informes de la Agencia Tributaria contienen numerosas valoraciones jurídicas, ya no sólo tributarias, sino también jurídico-penales, sin ningún tipo de rubor.

Desde un plano teórico, existe la posibilidad formal de designar un informe de parte que contradiga el informe del funcionario de la Agencia Tributaria. Así como también, existe la vía de impugnación, de conformidad con lo dispuesto con el art. 468 de la LECrim, en virtud del cual: Principio del formulario≤Son causa de recusación de los peritos: (...) 2.º El interés directo o indirecto en la causa o en otra semejante. ≥

Adicionalmente, interesa destacar aquí sucintamente, sin la posibilidad de profundizar, sobre la problemática que se produce cuando los peritos de la Agencia Tributaria han tenido un conocimiento previo y extraprocesal de los hechos, al haber realizado la comprobación o inspección previa al procedimiento penal, donde se ha discutido por la doctrina y por la jurisprudencia si debe ser llamado en calidad de testigo, testigo-perito



o perito.

Los inspectores de Hacienda deberían ser llamados como testigos cuando, fue el inspector actuante en sede administrativa y declara sólo sobre el expediente en el que participó. En calidad de testigo-perito si además expresa sus opiniones y criterios técnicos; y como perito, si no intervino en sede administrativa previamente (AA. VV: Alonso Alaya, M; Picazo González, P.; Malón Muñoz, A. (coords.), 2017).

A priori, parece claro e indiscutible que los peritos, ya sean nombrados por el Juez, como los designados de parte, o ya sean funcionarios públicos o no, deben ser imparciales. En este sentido, el art. 474 de la LECrim establece que los peritos deben prestar juramento  $\leq$ de proceder bien y fielmente en sus operaciones y de no proponerse otro fin más que el de descubrir y declarar la verdad $\geq$ .

Adicionalmente, el art. 458 del Código penal establece penas de prisión para quien falte a la verdad en su testimonio en su causa judicial. Y el art. 459 CP, que es el tipo agravado del anterior, establece que se impondrá las penas en su mitad superior y penas de inhabilitación, cuando fuera un perito que faltare a la verdad maliciosamente en su dictamen.

La valoración de la prueba pericial por el juez de instancia, se producirá conforme a la regla de la libre valoración de la prueba, ex art. 741 LECrim. De modo que las conclusiones del perito, no vinculará al juzgador, y podrá poner en duda la razonabilidad del mismo, valorando de forma conjunta el acervo probatorio.

Ahora bien, la posibilidad de impugnar los informes de los peritos de la Agencia Tributaria, como ya hemos dicho es más bien formal que práctica. Se trata de una cuestión que hasta el día de hoy es pacífica y no controvertida para la jurisprudencia.

Para la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo los peritos de la Agencia Tributaria que actúan en los procedimientos penales hayan actuado o no en el procedimiento previo administrativo, no se pueden recusar por falta de imparcialidad objetiva, debiendo interpretarse restrictivamente las causas de recusación. Dicha imparcialidad y objetividad, para nuestro más alto tribunal, deriva de su condición de funcionarios públicos que sirven y actúan para el interés público al que sirven.

Así la Sentencia del Tribunal Supremo (Sala II) de 28 de marzo de 2001, núm. 20/200, con cita de la Sentencia de la misma Sala, de fecha 6 de noviembre de 2000:

La imparcialidad de los peritos judiciales informantes viene determinada por su condición de funcionarios públicos cuya actuación debe estar dirigida a "servir con objetividad los intereses generales" (...) atendiendo precisamente a que como funcionario público debe servir con objetividad los intereses generales. La vinculación laboral de los funcionarios públicos con el Estado que ejercita el "ius puniendi" (...) no genera, en absoluto, interés personal en la causa ni inhabilita a los funcionarios técnicos especializados para actuar como peritos objetivos e imparciales (...). De seguir el criterio de la parte recurrente hasta los dictámenes balísticos, grafológicos o dactiloscópicos deberían solicitarse.

En la Sentencia del Tribunal Supremo de fecha 18 de junio de 2014, se afirma que los

funcionarios de la Agencia Tributaria por su proximidad a los hechos investigados, su cualificado nivel de formación en materias contable y financieras, y por los principios constitucionales que han de inspirar su actuación, están en las mejores condiciones para realizar el asesoramiento, recordando que el perito no informa sobre conceptos jurídicos ni es admisible la intromisión de un tercero en la fijación del derecho aplicable, lo que supondría una injustificada invasión del espacio funcional atribuido a quienes asumen el ejercicio jurisdiccional (Neira, 2020)

También destaca por su interés la Sentencia de fecha 29 de mayo de 2009, con cita de otras resoluciones, que ≤los dictámenes periciales emitidos por los Inspectores de la Agencia Tributaria (...), en causa en las que la referida Agencia inicia mediante denuncia el procedimiento penal, que la vinculación laboral de estos Inspectores, que tienen la condición de funcionarios públicos, con el Estado, titular del ius puniendi, no genera un interés que les inhabilite, por lo que ni constituye causa de recusación ni determina pérdidas de imparcialidad≥.

Por tanto, podemos concluir que, para la jurisprudencia mayoritaria, a los peritos de la Agencia tributaria no se les puede recusar ni se puede considerar que exista algún tipo de parcialidad por su condición de funcionarios públicos.

Sin embargo, el Tribunal Supremo en su Sentencia núm. 13/2006, de 20 de enero, estableció "La Sala ya ha señalado que los funcionarios de la Agencia Tributaria no pueden ser considerados peritos (...) La constatación de los hechos basados en una comprobación de circunstancias fácticas, inclusive las contablemente documentadas, no requieren, en principio, especiales conocimientos científicos o artísticos en el sentido del art. 456 LECrim y por tal razón es erróneo considerar a los funcionarios de la Agencia Tributaria como peritos."

Y en el mismo sentido, la Sentencia nº 28/2007, de 19 de Abril, de la Audiencia Nacional en su conocida Sentencia nº 28/2007, de 19 de Abril, que fue confirmada por la STS nº 463/2008, de 23 de junio. En esta sentencia, el Magistrado ponente (Excmo. Sr. José Manuel Maza Martín) formuló un Voto Particular concurrente. En la misma línea, se insistía en

La improcedencia de tener por prueba pericial unos informes que, en la práctica, consisten en la aportación de la versión interpretativa de la Hacienda Pública acerca de los preceptos legales reguladores del sistema impositivo de que se trate y de su aplicación a los datos contables del caso concreto, pues, como es de sobra sabido, la norma jurídica y los criterios interpretativos para su aplicación son materias que se encuentran fuera del ámbito de la pericia, por imperativo del principio "iura novit curia" y de la reserva de la tarea interpretadora del derecho a la función jurisdiccional" y en que "estamos hablando de quienes cooperaron directa y esencialmente a la confección del material que, con posterioridad, integró la versión del denunciante, y que forman parte, además, de un cuerpo de funcionarios dependientes no tanto de la Administración Pública de forma genérica, sino en concreto de aquella que se presenta como perjudicada en la causa", para concluir que "los Sres. funcionarios y sus declaraciones por supuesto que pueden, y deben, tener acceso al Juicio, pero nunca en la condición de prueba pericial, sino tan sólo en la de meros testigos"

En definitiva, lo que se pretende aquí, no es expurgar del procedimiento penal los informes u opiniones de los funcionarios de la AEAT, sino de conferirles su verdadera naturaleza para que sean valorados en su justa medida.

Por su parte, el Tribunal Constitucional (ATC 126/2004, 19 de abril de 2004) señala que el art. 467 de la LECRim tiene su razón de ser en el hecho de que la parcialidad de los peritos solo tiene relevancia constitucional cuando la pericia asume valor de prueba preconstituida que no pueda reproducirse en el juicio oral. Es decir que, si la pericial no es preconstituida y se reproduce en el juicio oral, no habría parcialidad de relevancia constitucional, en tanto que está garantizada al practicarse bajo los principios de inmediación y contradicción, y por tanto, el tribunal podrá valorar todas las circunstancias del desarrollo de la pericia, sopesando la influencia en el desarrollo de la misma y el eventual interés del perito.

Con independencia de todo lo dicho hasta ahora, parece que podría discutirse su imparcialidad sobre dos motivos principalmente. El primero de ellos, es que los funcionarios de la Agencia Tributaria podrían tener un interés directo cuando hubiesen sido los inspectores actuarios en el procedimiento administrativo previo y, en todo caso, un interés indirecto por su condición de funcionarios de la administración personada en el proceso, normalmente como acusación particular, en las causas por delito fiscal, actuando a través de la abogacía del Estado (Saíz, 2004).

En muchos casos, el inspector de Hacienda que descubre presuntamente el delito contra la Hacienda Pública colabora con el Ministerio Fiscal o la Abogacía del estado para elaborar la querrela o denuncia, actúa como perito judicial, coadyuvando al Ministerio Fiscal y la Abogacía del Estado. Es decir, los peritos de la Agencia Tributaria son quienes colaboran directa y esencialmente en el material nuclear que sustenta la versión del denunciante. Y adicionalmente, dichos peritos no dependen de manera genérica de la Administración Pública, sino de la Administración concreta que se presenta como perjudicada en el procedimiento penal.

El segundo motivo, sobre el que a continuación volveremos, se derivaría del hecho de que los peritos de la Hacienda Pública informantes podrían estar percibiendo un variable en función del resultado del procedimiento, y a consecuencia de lo anterior, si podría entenderse que los mismos tienen un interés directo o indirecto en la causa.

Según Flores (2005) «el juicio del tribunal no debe ser un juicio técnico-científico sino un juicio de credibilidad, que ha de medir tanto la cualificación y objetividad del experto, como la verosimilitud». De modo que el Juez valorará la idoneidad del perito, formación, experiencia y la metodología empleada, fundamentación o razonamiento, hipótesis o explicaciones alternativas y la existencia de dictámenes periciales contradictorios.

En todo caso, podemos afirmar que, hasta el día de la fecha, la jurisprudencia mayoritaria afirma la plena imparcialidad de los funcionarios de la AEAT, y que, en la práctica forense, otorga una mayor objetividad de dichos informes sobre los de la defensa del acusado.

### 2.3 La nueva interpretación a la luz de las últimas resoluciones judiciales

La Sentencia del Tribunal Supremo de la Sala Tercera, de fecha 17 de febrero, núm. 597/2022, aunque si bien en el orden contencioso administrativo, pone en tela de juicio la mayor objetividad e imparcialidad del informe elaborado por un funcionario de la Administración.

La citada resolución tras sentar que los expertos al servicio de la Administración pueden actuar como peritos y que sus dictámenes deben ser valorados de manera libre y motivada, se centra en varias cuestiones.

La primera cuestión que se plantea es que no es lo mismo un informe o dictamen emanado por la Administración que se haga valer como medio de prueba en un procedimiento entre terceros, que uno en el que la Administración es parte. La Sentencia afirma que en este último supuesto no tiene sentido decir que el informe goza de imparcialidad, pues quien es parte no es imparcial y debe analizarse hasta qué punto ello ha podido influir en las conclusiones periciales. Adicionalmente debe analizarse el grado de dependencia con la Administración.

El nudo gordiano se centra en la pretendida  $\leq$ mayor objetividad e imparcialidad $\geq$  de los expertos al servicio de la Administración. Así el Tribunal Supremo, en la citada sentencia indica que debe examinarse la mayor o menor solidez de cada uno de los informes periciales, teniendo en cuenta sus fuentes, su desarrollo expositivo, e incluso el prestigio profesional su autor,  $\leq$ sin otorgar automáticamente mayor fuerza a algunos de ellos por el solo hecho de provenir de la Administración $\geq$ .

Dicha resolución es *mutatis mutandi* aplicable al ámbito penal. Con la presente reflexión, se pretende acabar con el hecho de conceder mayor objetividad e imparcialidad a los peritos de la Agencia Tributaria en los procedimientos penales, colocándoles en un plano de igualdad, al ser aplicable los argumentos analizados en la citada Sentencia.

Por otra parte, la reciente Sentencia de fecha 22 de julio de 2022, dictada por el juzgado Central contencioso administrativo núm. 4 de Madrid, reconoce el derecho a que la Agencia Tributaria proporcione la información sobre las normas reguladoras del complemento de productividad del régimen retributivo de los funcionarios de Hacienda.

Con la referida sentencia, podremos conocer si el perito de la Agencia Tributaria recibió o recibirá un complemento retributivo, y si tiene relación con el informe elaborado o a elaborar, y consecuentemente, si de ello se deriva un interés directo o indirecto.

Por tanto, si los funcionarios de la Agencia Tributaria que destapan el fraude fiscal, realizan el informe pericial que sirve de sustento para la denuncia o querrela, reciben un complemento de productividad que de manera directa o indirecta deriva de la actuación en el procedimiento penal, podrá permitir discutir cuanto menos la mayor objetividad de sus informes, en la medida que de lo anterior se derive un interés directo o indirecto en la causa.

A consecuencia de ello, si los peritos de la Agencia Tributaria efectivamente reciben un complemento retributivo<sup>9</sup>, podremos desmarcarnos de la línea jurisprudencial mayoritaria, que sostiene la mayor objetividad de los peritos de la Agencia Tributaria, que los compara con los informes realizados por los Gabinetes de Policía Científica o el cuerpo de Médicos Forenses. Sin embargo, ni la Policía Científica ni el cuerpo de médicos forenses, reciben una retribución variable como consecuencia de la elaboración de sus informes.

El objetivo a la postre ya no es tanto, la recusación del perito informante de la Agencia Tributaria, sino acabar con esa asentada y pacífica mayor objetividad de tales peritos, y colocarlos en un plano de igualdad de los peritos de la defensa.

Todo ello hay que ponerlo dentro del contexto analizado, donde la prueba pericial en los delitos fiscales es la prueba nuclear, no está correctamente regulada, donde los operadores jurídicos no tienen la especial formación requerida, y donde en la práctica los peritos de la Agencia Tributaria introducen valoraciones jurídicas prohibidas.

Por tanto, los Tribunales deberían tener un especial cuidado a la hora de valorar los informes periciales en el ámbito de los delitos fiscales y en definitiva, acabar con el automatismo de conceder la imparcialidad así como la  $\leq$ mayor objetividad $\geq$  de los informes realizados por los peritos de la Agencia Tributaria frente a los realizados por la defensa. Adicionalmente, los Tribunales deberán censurar cualquier inclusión de valoraciones jurídicas en los informes periciales.

En todo caso, sería recomendable que existiera un colectivo profesional e independiente, que con los conocimientos necesarios pudiera realizar los informes periciales sobre posibles delitos contra la Hacienda Pública, y que estuviera a disposición de los Juzgados y Tribunales, como existen en otros ámbitos.

Todo este debate, es lo que se planteará a los estudiantes en el aula, para que mediante un role playing, tendrán que resolver un caso real de delito contra la Hacienda Pública, en el que cada alumno asumirá un rol de los diferentes operadores jurídicos. Expresamente tendrán que valorar la objetividad y la verosimilitud de los diferentes informes aportados al procedimiento penal.

### 3. Conclusiones

La criminalidad económica es altamente compleja y sofisticada. Por ello, la prueba pericial es imprescindible en la mayor parte de las causas por delitos contra el orden socioeconómico, y en particular, en los delitos contra la Hacienda Pública.

---

<sup>9</sup> Véase nota de prensa <https://www.merca2.es/2022/08/22/inspectores-de-hacienda-cobran-por-denunciar-1054100/> (última consulta septiembre 2022)

La regulación de la prueba pericial en la Ley de Enjuiciamiento Criminal es insuficiente y anacrónica, y no alude expresamente a las periciales contables y/o económico-financieras. Adicionalmente la preparación de jueces y fiscales no es suficiente y adecuada en materia de delincuencia socioeconómica y en concreto en los delitos fiscales.

Los informes periciales de la Agencia Tributaria no pueden contener valoraciones jurídicas (ni fiscales ni penales) y sin embargo, en la práctica sí las contienen.

Pese a que doctrinalmente se discutía la mayor objetividad de los informes realizados por los peritos de la Agencia Tributaria, especialmente cuando el mismo perito coadyuva a la fiscalía y a la abogacía del Estado en el proceso penal, la jurisprudencia tradicionalmente otorgaba automáticamente una mayor objetividad a los informes realizados por los peritos de la Hacienda Pública que a los de la defensa, por el mero hecho de ser funcionarios públicos.

A la luz de la Sentencia del Tribunal Supremo, de la Sala Tercera, de fecha 17 de febrero y la Sentencia del Juzgado Central Contencioso Administrativo de fecha 22 de julio, ambas de 2022, parece discutirse la mayor objetividad e imparcialidad de los informes realizados por funcionarios de la Agencia Tributaria; así como que se deberá informar de posibles complementos retributivos de los mismos. Lo anterior, es de aplicación *mutatis mutandi* al ámbito del derecho penal.

Los Tribunales deberán tener un especial cuidado a la hora de valorar los informes periciales en el ámbito de los delitos fiscales y en definitiva, acabar con el automatismo de conceder la imparcialidad así como la  $\leq$ mayor objetividad $\geq$  de los informes realizados por los peritos de la Agencia Tributaria frente a los realizados por la defensa, colocándolos en un plano de igualdad, y evitando en todo caso, la inclusión de valoraciones jurídicas en los mismos.

Como propuesta a futuro, sería recomendable la creación de un colectivo profesional e independiente, que con los conocimientos necesarios pudiera estar a disposición de los Tribunales y realizar los informes periciales sobre posibles delitos contra la Hacienda Pública.

## 4. Referencias

De la Mata, N., Dópico, J., Lascuráin, J. A., y Nieto, A. (2019). *Derecho penal económico y de la empresa*. Madrid: Dykinson.

AA.VV.: Alonso Alay, M; Picazo González, P.; Malón Muñoz, A. (coords.) (2017). *Mememto experto. Perito Judicial*. Francis Lefebvre.

Flores Prada, I. (2005). *La prueba pericial de parte en el proceso civil*, Tirant lo



Blanch, Valencia, 2005.

Gamo Yagüe, R.: Colaboración de la Agencia Estatal de Administración Tributaria con los órganos jurisdiccionales, <https://www.fiscal.es> (último acceso agosto 2022).

Jiménez Villarejo, C. (1998). La prueba pericial en los delitos económicos (con particular referencia a la intervención de los Inspectores de Finanzas del Estado), *Jueces para la democracia*, núm. 31.

López-Muñiz Goñi, M. (2008). *La prueba pericial. Guía práctica y jurisprudencia*, Colex, Madrid.

Marchena Gómez, M. (1995). De peritos, cuasipertitos, y pseudoperitos, *Poder Judicial*, núm. 39.

Neira Pena, A. M<sup>a</sup> (2020). *La prueba pericial en los delitos económicos. De la pericial contable al perito en Compliance*, Estudios Penales y Criminológicos, vol. XL.

Saiz Diaz, C. (2004): La prueba pericial de contenido económico en el proceso penal, *Revista del REFOR*, núm. 9-10.

# Capítulo 20

Las rúbricas de evaluación para su uso en  
la Clínica Jurídica

Vicent Josep Sorrentí Costa  
Universidad Internacional de Valencia  
vjsorrenti@universidadviu.com

## Resumen

El presente artículo tiene como finalidad, analizar la aplicabilidad de las rúbricas de evaluación para supuestos prácticos planteados en la Clínica Jurídica de la Universidad Internacional de Valencia.

En un entorno profesional cada vez más competitivo, resulta menester dotar a los alumnos del ámbito jurídico, de aquellas habilidades, destrezas o herramientas a las que puedan recurrir para defender los intereses que se les encomienden. Para ello, la implantación de la Clínica Jurídica resulta de vital importancia, al ser una aproximación bastante fiel a la realidad. Pero para que esto sea efectivo, es obligado fijar los criterios de evaluación para que los alumnos puedan saber qué se les evalúa y en qué medida, para avanzar en su proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** innovación, competencias, rúbricas, evaluación, aprendizaje, caso práctico

## Abstract

The purpose of this article is to analyse the applicability of the evaluation rubrics for practical cases in the Legal Clinic of the International University of Valencia.

In an increasingly competitive professional environment, it is necessary to provide students in the legal field with the skills, abilities and tools they can use to defend the interests entrusted to them. To this end, the implementation of the Legal Clinic is of vital importance, as it is a fairly faithful approximation to reality. But for this to be effective, it is necessary to establish assessment criteria so that students can know what they are being assessed and to what extent, in order to advance in their learning process.

**Keywords:** innovation, competencies, rubrics, assessment, learning, case study

## 1. Concepto de rúbrica de evaluación

El Espacio Europeo de Educación Superior –como proyecto promovido por la amplia mayoría de países europeos que tiene la finalidad principal de promocionar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos europeos mediante la armonización de los sistemas de educación superior de los países pertenecientes a la UE–, ha supuesto un cambio en relación con la metodología docente, con el

fin de potenciar una uniformidad en cuanto a la forma de aprendizaje. Y esto en el sentido de potenciar el uso de metodologías más activas o participativas, la orientación de la docencia al aprendizaje basado en un sistema de competencias, la diversificación de las actividades de los alumnos como trabajos por proyectos, simulaciones, portafolios, foros, etc.

Efectivamente, la Declaración de Bolonia en 1999<sup>10</sup>, inició un proceso de convergencia y de refuerzo de la enseñanza superior o universitaria en Europa, reestructurando el sistema universitario hasta lograr la compatibilidad entre diferentes países.

Este proceso está en consonancia con diversas iniciativas que la Comisión Europea y los países miembros de la Unión, así como otros países europeos, llevan a cabo para construir una Europa del conocimiento. Como puntos clave podemos señalar los siguientes<sup>11</sup>:

El proceso tiene por objeto crear un sistema de títulos académicos que puedan reconocerse y compararse fácilmente, fomentar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, y garantizar un aprendizaje y una enseñanza de alta calidad.

- Entre las áreas clave de interés del proceso se incluyen el aprendizaje permanente, la empleabilidad, la financiación, la estructura de las titulaciones, la apertura internacional, la recopilación de información y el aseguramiento de la calidad.
- Actualmente, el proceso se aplica en cuarenta y ocho países, que, junto con la Comisión Europea, son miembros del proceso de Bolonia.
- Este proceso no se impone a los gobiernos nacionales ni a las universidades, sino que se trata de un compromiso intergubernamental y voluntario adoptado por cada país firmante para reformar su propio sistema educativo.
- El proceso de Bolonia ha sido un éxito sin precedentes en la cooperación regional transfronteriza en el ámbito de la educación superior y ha atraído la atención de otras partes del mundo. Por este motivo, el establecimiento de un diálogo con socios globales se ha convertido en un punto de interés para reforzar el proceso.

Este nuevo escenario exige nuevos instrumentos de evaluación, distintos de los tradicionales. Uno de ellos es el empleo de rúbricas de evaluación, que permiten acreditar si se han alcanzado, o no, las competencias plasmadas en las Memorias de Verificación de las titulaciones, cuya garantía de su correcto cumplimiento

corre a cargo, en el caso de España, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA–, o de la agencia autonómica equivalente.

Cuando se habla de rúbricas de evaluación debemos preguntarnos ¿qué son y qué finalidad tienen? ALSINA MASMITJÀ<sup>12</sup> las define del siguiente modo: "Una rúbrica es un

---

<sup>10</sup> Vid. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/the-bologna-process-setting-up-the-european-higher-education-area.html>

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Vid. ALSINA MASMITJÀ, P., (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*, Cuadernos de docencia universitaria, Octaedro, Barcelona, 2013, p. 8.

instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente”.

VELASCO-MARTÍNEZ y TÓJAR HURTADO<sup>13</sup>, señalan que: “Atendiendo al enfoque competencial, se considera que una rúbrica es una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente, e incluso por el estudiante en tareas de autoevaluación y coevaluación, para evaluar los descriptores de las competencias, según una serie de dimensiones relevantes que pueden ser valoradas cualitativa y cuantitativamente, en relación a una escala gradual razonada y, al mismo tiempo, compartida por todos los participantes”.

Por tanto, se puede afirmar que una rúbrica es un instrumento que puede ser utilizado tanto por el profesor como por el estudiante. Al profesor le permite verificar si el estudiante ha cumplido con los objetivos de la tarea; al alumno le permite saber, en todo momento, qué se le está solicitando en una tarea. Pero, es más, el uso de la rúbrica no tiene por qué ser individual, sino que se puede utilizar para la heteroevaluación, autoevaluación y/o coevaluación. La idea principal, no obstante, es que tanto el estudiante como el docente tienen claros –desde el primer momento–, los criterios de evaluación.

Aparte de lo anterior, existe una razón de suma importancia que aconseja el uso de este método de evaluación, y es que se facilita la evaluación en tiempo y forma, pues si la rúbrica está bien confeccionada, los tiempos de evaluación se reducen sensiblemente; la operación es automática, además de ser más objetiva para el alumno, que insisto, conoce previamente los criterios por los que va a ser evaluado<sup>14</sup>, lo que elimina cualquier sospecha de arbitrariedad en el docente, o una actitud dubitativa en el momento de la corrección<sup>15</sup>. Como en todo, el uso de rúbricas tiene ventajas e inconvenientes.

Empezando por los inconvenientes, se puede mantener que: i) no todo es susceptible de ser evaluado mediante el sistema de rúbricas; ii) el diseño de una buena rúbrica, no resulta sencillo; iii) el desarrollo de esa buena rúbrica tiene un coste de tiempo, a veces, considerable; iv) continúa siendo un método de evaluación que el docente crea de forma unilateral, sin contar con la colaboración de los alumnos, que también tienen cierto

---

<sup>13</sup> Vid. VELASCO-MARTÍNEZ, L. C. y TÓJAR HURTADO, J. C., “Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, nº 3, septiembre de 2018, p. 185.

<sup>14</sup> Vid. GARCÍA SANZ, M., BELMONTE ALMAGRO, M. y GALIÁN NICOLÁS, B., “Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad”, *Estudios Pedagógicos XLIII*, nº 2, 2017, p. 107. En el citado estudio, una de las conclusiones que se extrae es que los estudiantes otorgan una alta valoración a lo que les aportan las rúbricas en general, considerando que la mejor contribución de las mismas es poder revisar el trabajo antes de su entrega.

<sup>15</sup> En tanto que los docentes incrementan la transparencia de la evaluación, se produce una mayor comprensión de los criterios de evaluación y las expectativas, lo que produce un descenso de la ansiedad de los estudiantes. Vid. FRAILE, J., PARDO, R. y PANERO, E., “¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), p. 1325.

interés en el diseño de esa rúbrica; i v) pueden existir otras alternativas que cumplan esa misma finalidad.

Respecto de las ventajas, cabe señalar las siguientes: i) hay que tener en cuenta su valor formativo y formador, en contra del sistema tradicional; ii) sirve de guía para el proceso de aprendizaje de los alumnos; iii) se puede colaborar con el profesor para su confección, aportando puntos de vista distintos en aras a la mejora del sistema de evaluación; y iv) existen ejemplos de rúbricas sencillas, que pueden tomarse como base para las de mayor complejidad.

Por la experiencia en cuanto a su implantación progresiva en el sistema universitario, las rúbricas constituyen una herramienta para la evaluación de competencias con más ventajas que limitaciones<sup>16</sup>, si bien el proceso de construcción de las mismas debe seguir evolucionando para buscar al máximo la calidad, previa la formación o especialización del profesorado en este campo<sup>17</sup>.

## 2.El diseño de rúbricas para evaluar la resolución de supuestos prácticos de índole jurídica

Las rúbricas de evaluación pueden ser diseñadas para evaluar cualquier tipo de competencia; cuestión distinta será la menor o mayor dificultad para su creación.

En el caso de títulos de naturaleza jurídica, en particular el Grado en Derecho, pero también el Máster en Abogacía –formación especializada reglada–, el uso de las rúbricas, no ya para evaluar las actividades que conforman un portafolio y por lo tanto son escritas, sino también la resolución, de forma oral, de casos prácticos, puede ser un método de innovación docente muy atractivo por las posibilidades que ofrece.

Cabe recordar que en el caso del Máster en Abogacía, ofrecido tanto por universidades públicas y privadas como por las Escuelas de Práctica Jurídica en colaboración con aquellas, regulado en la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, establece, en su Exposición de Motivos que: “El texto subraya la importancia de la formación práctica de los profesionales, de modo que quede garantizada de forma objetiva su capacidad para prestar la asistencia jurídica constitucionalmente prevista”.

---

<sup>16</sup> En relación a los procesos de aprendizaje en el que se utilizan rúbricas, existen evidencias de que éstas son un instrumento de extraordinario valor para el desarrollo de procesos de monitorización, autoevaluación y coevaluación del estudiante, contribuyendo a un mejor proceso de aprendizaje. Vid. VELASCO-MARTÍNEZ, L. C. y TÓJAR HURTADO, J. C., “Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias”, ob. cit., p. 187.

<sup>17</sup> Vid. GARCÍA SANZ, M., BELMONTE ALMAGRO, M. y GALIÁN NICOLÁS, B., “Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad”, ob. cit., p. 109.

Vid. PÉREZ-PÉREZ, I., “El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria”, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 7, nº 1, Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l’Educació, enero 2014, p. 57.

El nuevo Estatuto General de la Abogacía Española, aprobado mediante Real Decreto 135/2021, de 2 de marzo, establece, en su artículo 1.2 lo siguiente: “La profesión de la Abogacía se ejerce en régimen de libre y leal competencia. Su contenido consiste en la actividad de asesoramiento, consejo y defensa de derechos e intereses públicos y privados, mediante la aplicación de la ciencia y la técnica jurídicas, en orden a la concordia, a la efectividad de los derechos y libertades fundamentales”.

Y el Preámbulo del Código Deontológico de la Abogacía Española, aprobado por el pleno del Consejo General de la Abogacía Española el 6 de marzo de 2019, expresa: “En una sociedad constituida y activada con base en el Derecho, que proclama como valores fundamentales la igualdad y la justicia, quien ejerce la Abogacía, experto en leyes y conocedor de la técnica jurídica y de las estrategias procesales, se erige en elemento imprescindible para la realización de la justicia, garantizando la información o asesoramiento, la contradicción, la igualdad de las partes tanto en el proceso como fuera de él, encarnando el derecho de defensa que es requisito imprescindible de la tutela judicial efectiva”.

Al futuro abogado se le exige, en suma, además de una conducta irreprochable en términos deontológicos frente a todos los operadores jurídicos, esa capacidad de resolver los problemas que se le planteen atendiendo a razonamientos técnicos en orden a ofrecer al cliente –sea particular o beneficiario de justicia gratuita–, la mejor defensa letrada. Y ello se traduce en que los títulos antes referidos deben dotarle de las habilidades necesarias para tal fin. Habilidades que pivotan –en la mayor parte de las situaciones a las que se enfrenta un abogado, y dadas las especiales características, no ya del proceso judicial, basado en la oralidad, sino en la interacción personal con el cliente, compañero contario, testigos, peritos, fiscales, jueces, etc. –, en el dominio de la oratoria con una única finalidad: convencer.

El planteamiento de casos prácticos resulta fundamental para que el futuro operador jurídico sepa desenvolverse con soltura en un entorno complejo y competitivo. Primero, haciendo un análisis del caso planteado o del supuesto de hecho; luego, estudiando todas las posibles alternativas que le ofrece el ordenamiento jurídico; en último término, defendiendo los intereses del cliente a la vista de todas esas alternativas, esto es, siendo conocedor, no ya de la propia estrategia de defensa a seguir, sino de la estrategia que pueda seguir la parte contraria para obrar en consecuencia. Para ello, el debate en clase de casos prácticos resulta fundamental. ¿Cómo evaluar esa resolución oral del caso práctico? Entiendo que el uso de rúbricas puede resultar de gran utilidad, señalando los ítems de evaluación y la puntuación asignada a cada ítem.

La rúbrica debería contener, al menos, como aspectos esenciales a evaluar, los siguientes:

- La capacidad del alumno para entender el supuesto de hecho planteado.
- La capacidad del alumno para valorar todas las posibles alternativas para su resolución, sean a través de medios alternativos a la jurisdicción (mediación, arbitraje o conciliación), sea recurriendo a los juzgados y tribunales.
- La capacidad del alumno para emplear todas aquellas herramientas que le proporciona el aula de la Clínica Jurídica en un entorno digitalizado –búsqueda de



bibliografía, búsqueda de sentencias, etc.–, para resolver el supuesto práctico planteado.

- La capacidad del alumno para defender, oralmente, en un tiempo máximo de diez minutos, la estrategia procesal a seguir en función de los intereses que se le hayan encomendado, y, en caso de tratarse de la simulación del acto del juicio, saber exponer esas conclusiones a la vista de la práctica de la prueba, con el fin de convencer al juez o tribunal para que dicte una resolución conforme a los intereses que esté defendiendo.
- La capacidad del alumno para rebatir los argumentos de la parte contraria, sea a través de escritos procesales como de forma oral, en el acto del juicio, audiencia previa, etc.
- La capacidad del alumno para explicar al cliente, con un lenguaje claro y sencillo –en virtud del deber de información<sup>18</sup>–, qué estrategia seguirá, con qué consecuencias, principalmente económicas –honorarios y costas procesales–, y qué resultado cabe esperar del pleito –partiendo de que nos encontramos, en la mayor parte de los casos, de una obligación de medios y no de resultado–.

### 3. Conclusión

Con el Proceso de Bolonia, iniciado en el año 1999, la evaluación por competencias tiene un papel vital en el proceso de enseñanza–aprendizaje. El uso de las rúbricas permite conjugar tres términos: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las ventajas en el uso de las rúbricas son mayores que sus inconvenientes, permitiendo una evaluación mucho más objetiva y transparente, reduciéndose el grado de ansiedad de los alumnos y, por ende, mejorando la predisposición para la asimilación de los conceptos.

En el caso de los estudios de carácter jurídico, y más en concreto del Grado en Derecho y del Máster en Abogacía, el empleo de casos prácticos resulta

fundamental –más si cabe en el máster–, para dotar al alumno de las habilidades necesarias para integrarse en el mundo del ejercicio profesional de la abogacía, cada vez más complejo y competitivo.

Para evaluar la resolución o la discusión oral de estos casos prácticos, pueden emplearse rúbricas de evaluación en cuyos ítems se recojan todas aquellas competencias que debe tener un alumno para saber resolver una controversia jurídica, y saber defender su estrategia procesal frente a un tercero, incluso frente al propio cliente, y ello en un contexto donde el principio de oralidad es fundamental.

La formación del profesorado para el diseño de este tipo de rúbricas, con la participación activa de los propios alumnos, resultará fundamental para alcanzar los objetivos

---

<sup>18</sup> Vid. <https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2012/05/Carta-de-Derechos-de-los-Ciudadanos-ante-la-Justicia.pdf>

perseguidos en el nuevo Espacio de Educación Superior en general, y en las titulaciones de carácter jurídico en particular.

## Referencias

Alsina Masmitjà, P., (coord.), Rúbricas para la evaluación de competencias, Cuadernos de docencia universitaria, Octaedro, Barcelona, 2013.

Fraille, J., Pardo, R. y Panero, E., "¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? Revista Complutense de Educación, 28 (4).

García Sanz, M., Belmonte Almagro, M. y GALIÁN Nicolás, B., "Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad", Estudios Pedagógicos XLIII, nº 2, 2017.

Pérez-Pérez, I., "El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria", Revista d'Innovació i Recerca en Educació, vol. 7, nº 1, Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, enero 2014.

Velasco-martínez, L. C. y tójar hurtado, J. C., "Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias", Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 22, nº 3, septiembre de 2018.

# *Capítulo 21*

Marketing de guerrilla como estrategia de promoción, caso Febreze

Hermes Ulises Prieto Mora  
Universidad Internacional de Valencia  
[hermesulises.prieto@campusviu.es](mailto:hermesulises.prieto@campusviu.es)



## Resumen

La presente comunicación surge de una actividad evaluable que formó parte de la asignatura "política de promoción", de 2º curso del Grado en Marketing de la Universidad Internacional de Valencia en el curso 2020-2021. En ella se pidió a los alumnos que diseñaran una acción de marketing de guerrilla destinada a promocionar el ambientador de textiles *Febreze* entre la población universitaria española de 18 a 22 años.

El artículo aborda la metodología docente empleada y las conclusiones obtenidas de esta propuesta de ABP, diseñada en este caso para que los estudiantes trabajaran sus competencias de creatividad, diseño y generación de propuestas de promoción, así como la adaptación de un único producto a diferentes targets.

**Palabras clave:** Marketing; promoción; marketing de guerrilla; medios alternativos

## Abstract

This communication arises from an evaluable activity that was part of the subject "promotion policy", of the 2nd year of the Degree in Marketing of the Valencian International University in the 2020-2021 academic year. Students were asked to design a guerrilla marketing action aimed at promoting Febreze textile air freshener among the Spanish university population between 18 and 22 years of age.

The article addresses the teaching methodology used and the conclusions obtained from this PBL proposal, designed in this case for students to work on their creativity, design and generation of promotion proposals, as well as the adaptation of a single product to different targets.

**Keywords:** Marketing; promotion; guerilla marketing; alternative media

## 1.Introducción

La presente comunicación surge de una actividad evaluable relacionada con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) que formó parte de la asignatura "Política de Promoción", del 2º curso del Grado en Marketing de la Universidad Internacional de Valencia en el curso 2020-2021. La actividad consistió en pedir a los alumnos que diseñaran una acción de marketing de guerrilla destinada a promocionar el ambientador de textiles *Febreze*, para su uso en prendas de ropa, entre la población universitaria española.



*Febreze*, cuyo nombre nace de las palabras inglesas *fabric* (tela, tejido) y *breeze* (brisa), es un ambientador de textiles comercializado por transnacional *Procter & Gamble*. El producto fue lanzado en E.E.U.U. en junio de 1998 y en países como España cuenta con menos recorrido. En este último país *Febreze* se comercializa como un aromatizante para productos textiles y tejidos y se promociona como una alternativa al lavado que permite eliminar malos olores de sofás, sillones y cojines, así como alfombras, cortinas y camas de mascotas, entre otros. En otras palabras, se presenta como un aromatizante para los textiles del hogar. En otros países, sin embargo, *Febreze* se promociona además como un producto dirigido a personas a las que no les gusta lavar la ropa o no tienen tiempo para ello, por lo que *Procter & Gamble* lo ha posicionado también como un método alternativo para realizar esta tarea.

El artículo aborda la metodología docente empleada y las conclusiones obtenidas de esta propuesta de ABP, diseñada para que los estudiantes trabajaran sus competencias de creatividad, autogestión, auto aprendizaje y adquisición de conocimientos de marketing a través de la adaptación de la promoción de un mismo producto a diferentes targets.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 El aprendizaje basado en proyectos

El ABP es una metodología educativa diseñada para dar a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos y potenciar habilidades a través del desarrollo de proyectos basados en la resolución de problemas que podrían encontrarse en entornos de trabajo reales. La característica fundamental de esta metodología es que los proyectos desarrollados no se basan simplemente en "realizar un proyecto por realizarlo", como otros que se hacen a lo largo de la formación de los estudiantes, sino que los estudiantes investigan y responden a un problema real, retador y complejo, para lo cual deben involucrarse de manera profunda en su estudio para aportar propuestas de resolución ideadas por ellos mismos (PowerSchool, 2021). Las características principales de un proyecto de esta naturaleza son las siguientes:

- Presenta un problema o reto de manera general, sobre el que el estudiante debe investigar y proponer una respuesta o solución.
- Aporta un enunciado que los estudiantes deberían comprender y ser capaces de resolver académicamente.
- Se basa en la indagación, estimula la curiosidad intrínseca de los estudiantes y genera preguntas a medida que ayuda a los estudiantes a buscar respuestas.
- Emplea habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad, entre otras.
- Fomenta la toma de decisiones por parte del estudiante en el proceso.

- Brinda oportunidades para la retroalimentación y revisión del proyecto, como ocurriría en la vida real.
- Requiere que los estudiantes presenten sus conclusiones, procesos de investigación, métodos y resultados para obtener crítica constructiva, al igual que los proyectos en el mundo real deben presentarse y aprobarse antes de llevarse a cabo. (PowerSchool, 2021).

Por su parte, Keng-Neo *et al.* (2003) proporcionan una serie de elementos que deben de estar presentes en cualquier propuesta de aprendizaje basado en proyectos:

| Elementos de la metodología ABP        |  |
|--|--|
| Elemento                               | Características  |
| Problema                               | Mal estructurado, confuso o desordenado. En otras palabras, no se aporta información suficiente para analizar el problema en su totalidad o resolverlo y el estudiante necesita obtener más información a través de la indagación para darle forma y tomar las decisiones necesarias para resolverlo.<br>El problema se presenta a los estudiantes en el mismo formato que el mundo real.<br>Los problemas deben ser problemas que realmente ocurrieron o problemas adaptados de situaciones que realmente ocurrieron.<br>Cuanto más se parezca el problema al problema real, más eficaz será. |
| Habilidades de resolución de problemas | El proceso de resolución de problemas se practica y se desarrolla a medida que los estudiantes trabajan con el problema.   |
| Habilidades de auto aprendizaje        | Estas habilidades implican la autogestión, la identificación de las necesidades, el uso de fuentes de información precisas y actualizadas, y la aplicación de nuevos conocimientos y habilidades a los problemas planteados.   |
| Adquisición de información integrada   | Los estudiantes no resuelven problemas vinculados a un único tema. En cambio, trabajan para resolver y administrar problemas relacionados con varios temas. Deben acudir a los recursos adecuados en todas las disciplinas involucradas con el objetivo de comprender y resolver el problema planteado.  |
| Actividad centrada en el estudiante    | Los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio desempeño y aprendizaje bajo la guía del profesor, con el objetivo de que los estudiantes se vuelvan autónomos, seguros, motivados e independientes al practicar su profesión.  |
| Autoevaluación y evaluación por pares  | Los estudiantes aprenden a reconocer sus fortalezas y debilidades y a entender lo que es necesario para compensar o corregir las debilidades mediante el estudio y la consulta apropiados.<br>En el caso de colaborar en equipo se trabaja la capacidad de proporcionar a los miembros del equipo comentarios precisos y útiles.   |
| Colaboración en grupos pequeños        | En el caso de colaborar en equipo se trabaja la capacidad de colaborar con otros estudiantes hacia un objetivo común.  |
| Reiteración                            | Maximizando el valor del aprendizaje autodirigido, la reiteración es necesaria para que la nueva información se utilice de nuevo cuando el estudiante vuelva a encontrarse con el problema.  |
| Reflexión                              | La transferencia de lo aprendido en un problema a otros problemas no   |

|            |  |
|------------|--|
|            | ocurrirá a menos que se pida a los estudiantes que reflexionen sobre lo que han aprendido al final de cada problema.   |
| Profesor/a | El profesor o la profesora guía a los estudiantes de manera no intrusiva, rara vez proporcionando a los estudiantes sus conocimientos u opiniones. Con esta guía, se anima a los alumnos a desarrollar la resolución de problemas, el auto aprendizaje y a cuestionar su propio desempeño. |

Tabla 1: Elementos de la metodología ABP. Adaptado de Keng-Neo et al., 2003

Finalmente, hablando sobre las ventajas del hacer uso de esta metodología, encontramos las siguientes: Permite integrar una amplia gama de habilidades y conocimientos; conecta las habilidades y conocimientos de los estudiantes con la experiencia que les ayudará a aumentar la efectividad del proceso de aprendizaje; activa a los estudiantes para el aprendizaje permanente; desarrolla la capacidad de los estudiantes para comunicarse y cooperar en equipo y desarrolla las habilidades organizativas y de gestión del tiempo de los estudiantes (Dušek, 2021).

## 2.2 Marketing y aprendizaje basado en proyectos

Considerando la naturaleza creativa del marketing y su intrínseca relación con la actualidad, en términos generales se espera que los graduados de esta disciplina sean profesionales extrovertidos, con buenas habilidades comunicativas, creativos, curiosos y efectivamente estas cualidades son frecuentemente encontradas en los perfiles de egreso de las carreras en marketing, pero muchas veces las características reales de los graduados difieren de esta descripción.

Así lo han evidenciado investigaciones como la realizada por Keng-Neo et al. (2003), quienes aseguran que en los últimos años los empleadores encuentran que en términos generales, los graduados en marketing tienden a ubicarse en zonas de confort, a proponer soluciones basadas en modelos preestablecidos, tienen poca iniciativa y carecen de la habilidad de identificar problemas, buscar información, analizarla y proponer soluciones de manera autónoma. En otras palabras, critican que las universidades están entrenando ejecutores y no pensadores.

En línea con lo anterior, Dušek (2021) señala que existe una necesidad cada vez más marcada por parte de los empleadores por contratar graduados en marketing que aporten valor a sus empresas proponiendo soluciones relevantes de marketing a problemas reales a los que se enfrenten. En otras palabras, más allá que graduados con amplios conocimientos teóricos del marketing, los empleadores prefieren graduados con las habilidades específicas de comunicación, autogestión, colaboración en equipo, liderazgo, análisis de información, trabajo bajo presión y ajuste a presupuestos, entre otras, que consideran imprescindibles para su correcta integración en las diferentes áreas de los departamentos de marketing.

Así pues, se observa una necesidad cada vez mayor de incorporar el trabajo de estas competencias en los planes de estudio de los grados en marketing y en las metodologías de aprendizaje empleadas, ya que los entornos de negocio del Siglo XXI necesitan

profesionales capaces de generar ideas y conceptos innovadores, más allá que sólo aplicarlos (Keng-Neo et al., 2003).

Considerando lo anterior, la metodología ABP, por su propia naturaleza, se muestra como una alternativa ideal para trabajar estas habilidades en los estudiantes de marketing, ya que además la enseñanza del marketing no es extraña a la aplicación de esta metodología, que ha sido usada desde inicios de los 90 en universidades y escuelas de negocio de E.E.U.U., aunque en términos generales no ha sido integrada del todo en los planes de estudios de otros países.

Un punto de partida para un mayor uso de la metodología ABP en los estudios de marketing ha sido propuesta por Keng-Neo et al. (2003), quienes identifican hasta 3 tipos de conocimientos que pueden ser potenciados utilizando esta técnica de aprendizaje:

| Aplicación ABP en un plan de estudios de marketing |  |  |
|--|--|--|
| Tipo   | Descripción breve  | Resultados de aprendizaje<br>(aprendizaje basado en problemas) |
| Conocimiento                                       | Resultados relativos a la adquisición de conocimientos integrados de marketing que se adquieren realizando problemas relacionados con el marketing que se encuentran en el mundo real de los negocios.   | Adquisición de conocimientos de marketing integrado            |
| Habilidades  | Resultados relacionados con el enfoque adoptado por el estudiante para realizar la tareas. El estudiante debe ser competente para llevar a cabo una gestión eficiente y eficaz. Se revisa el proceso de resolución de problemas empleado y la capacidad del estudiante para participar en lluvias de ideas grupales, participar en discusiones activas, aprender de sus compañeros, dar y aceptar comentarios constructivos sobre uno mismo y el compañero, etc. | Desarrollo del razonamiento/resolución de problemas            |
| Profesionales                                      | Resultados que potencian las habilidades y cualidades personales que son deseadas y necesarias en un egresado en marketing. El estudiante debe ser capaz de determinar lo que él o ella necesita para aprender de una manera eficiente y eficaz.   | Desarrollo de habilidades de autoaprendizaje                   |

Tabla 2: Aplicación ABP en un plan de estudios de marketing. Adaptado de Keng-Neo et al., 2003

Partiendo de las ideas anteriores, a continuación, se explica la propuesta específica trabajada por parte del primer autor de esta comunicación, en la asignatura "Política de

Promoción”, del 2º curso del Grado en Marketing de la Universidad Internacional de Valencia en el curso 2020-2021.

### 3. Metodología

La actividad evaluable trabajada en clase parte de un estudio de caso propuesto por Kenneth y Baack (2010) en su libro “publicidad, promoción y comunicación integral en marketing”. En él, los autores explican de manera breve las características del ambientador Febreze y señalan los diferentes usos que se promocionan del producto según el país en donde se comercializa, para posteriormente proponer la solución a las siguientes preguntas:

1. Identifique medios alternativos que usted emplearía para llegar a los estudiantes universitarios de entre 18 y 22 años.
2. Diseñe un anuncio por *Febreze* dirigido a la población universitaria. ¿Dónde colocaría el anuncio? ¿Por qué?

Partiendo de esta idea, se propuso a los estudiantes la siguiente actividad de ABP: en primer lugar, se explicó de manera detallada el producto, sus usos y su precio de venta al público en España, así como el hecho de que este producto no se comercializa como un ambientador de ropa en este país, sino simplemente como un ambientador para textiles del hogar. Posteriormente se lanzó este reto a los estudiantes:

1. Imagina que *Febreze* decide promover el producto en España entre jóvenes universitarios, como ya hace en otros países y que formas parte del equipo creativo encargado del lanzamiento a este target. Diseña una acción de marketing de guerrilla<sup>19</sup> dirigida a la población universitaria. Preséntalo y explícalo a continuación.

Conforme con la información presentada en el apartado 2.1 de esta comunicación, se propuso a los estudiantes resolver un problema real, presentado en términos generales, sin información específica sobre el target, ya que sólo se les dijo “estudiantes universitarios”, sin darles detalles sobre la edad, su ubicación, motivaciones, nivel socioeconómico, etc. Los estudiantes, además, no contaron con información sobre el presupuesto, más allá del punto de partida de que las estrategias de marketing de guerrilla son de bajo coste comparadas con las convencionales. No recibieron más indicaciones sobre el alcance o tipo de acción a realizar y cabe señalar que también debieron buscar información sobre el marketing de guerrilla, pues este tema no había sido estudiado previamente en clases.

Aquellos estudiantes que lo solicitaron recibieron retroalimentación intermedia

---

<sup>19</sup> Conjunto de estrategias y técnicas de marketing no convencional con una base bien identificada: La creatividad y el ingenio. Con el marketing de guerrilla no se trata de disponer de un gran presupuesto para medios y comunicación, si no de invertir una serie de intangibles como son tiempo, esfuerzo, creatividad y originalidad para conseguir un mensaje fresco e innovador que cautive al público objetivo. Más información en: <https://cutt.ly/phBDxHV>



durante el desarrollo de su proyecto y todos ellos recibieron retroalimentación al finalizarlo. También se realizó una reflexión posterior en clase sobre qué les pareció la actividad y al final del curso se pusieron en común, en un foro participativo las propuestas más interesantes generadas por los alumnos.

### 3.1 Resultados y discusión

Como puede observarse, la actividad propuesta no sólo estuvo conforme con los elementos clave de la metodología ABP recogidos en la Tabla 1, sino que además se trabajaron los conocimientos propios del marketing y su relación con la metodología ABP señalados en la Tabla 2. La intención principal de esta actividad fue trabajar la creatividad y la autogestión por parte de los estudiantes, pues como señalan Keng-Neo *et al.* (2003), para tener graduados con las habilidades requeridas por el mundo actual de los negocios, los educadores del área de marketing deben ser capaces de producir graduados capaces de autogestionarse.

En cuanto a las propuestas específicas aportadas por los estudiantes para dar solución al reto propuesto, a continuación, se explican de manera breve las 5 propuestas mejor trabajadas a criterio del profesor:

1. Colocación de "arcos de seguridad", como los que podemos encontrar en aeropuertos, en puntos estratégicos de las universidades, como las puertas de los gimnasios, que en sus laterales tengan sensores de movimiento y rocíen el ambientador textil cuando pasen los alumnos.
2. Realizar un *flashmob* en zonas comunes de los campus donde grupos de personas empiecen a hacer ejercicio de la nada, al ritmo de música, algo muy llamativo y que termine con un *performance* donde se rocíen con *Febreze* y continúen con sus actividades diarias como si nada hubiera pasado.
3. Cambiar los pomos de las puertas de varios edificios clave donde suele haber mucha gente (biblioteca, gimnasios, auditorios), sustituyéndolos por el activador del pulverizante de *Febreze*, con el objetivo de llamar la atención de los estudiantes y que presten más atención a su entorno. La propuesta va acompañada de stands con muestras gratuitas del producto.
4. En varias universidades españolas, en hora punta de cambio de clases donde sepamos que muchos alumnos estarán fuera del edificio donde se imparten clases, soltaremos globos azules (color identificativo de *Febreze*) muy grandes y con helio, así de forma muy visual intentaremos captar su atención, una vez que estos estén en el aire y hayamos captado la atención de los estudiantes, los globos se romperán y de ellos saldrán confeti y pequeñas tarjetitas con un código QR que enlaza a una *landing page* del producto. (*Aquí una de las retroalimentaciones dadas por el profesor es cómo activar algún dispositivo o temporizador para romper los globos antes de que el viento los disperse o se eleven demasiado*).



5. Finalmente, otra propuesta simple, pero creativa y efectiva: colgar muestras de productos de las barras para sujetarse en el transporte público con origen o destino al campus universitario.

Por su parte, en cuanto a los resultados relacionados con la aplicación de la metodología como tal y su aprovechamiento por parte de los estudiantes, como puede observarse en las propuestas generadas por los estudiantes, se aprecia un adecuado nivel de creatividad y autogestión para generar las acciones de marketing de guerrilla. En cuanto a los resultados de aprendizaje, se comprobó la adquisición de conocimientos de marketing, al demostrar los alumnos la interiorización y aplicación del concepto de marketing de guerrilla. Los estudiantes demostraron razonamiento y resolución de un problema sobre el que no contaban con la información suficiente, por lo que tuvieron que poner en marcha sus habilidades de autoaprendizaje. Estos resultados están en línea con los resultados esperados y dan pie a la utilización de este tipo de actividades en cursos posteriores, además de que coadyuvan a la mencionada necesidad de trabajar en los estudiantes de marketing aquellas competencias que son las más valoradas por los empleadores en el mundo laboral real.

## 4. Conclusiones

Tras los buenos resultados obtenidos en el caso presentado, se prevé replicar la actividad en otro escenario educativo, en este caso en Colombia, donde el segundo autor de esta comunicación es el profesor en la Corporación Universitaria Iberoamericana, con la intención de poder comparar los resultados obtenidos en ambos centros y la puesta en común de aprendizajes, mismos que se recogerán en una posterior publicación.

Por otro lado, de cara a perfeccionar la actividad y puedan trabajarse más competencias en los estudiantes, se prevé en el futuro incluir la necesidad de que los estudiantes trabajen en equipo, así como involucrar más temas en la problemática, como puede ser la psicología del consumidor o la obligatoriedad de combinar la acción de marketing de guerrilla con una acción de marketing online para fortalecer la planificación de estrategias de blended marketing entre los estudiantes. También se puede plantear que intervengan los propios compañeros del curso en la retroalimentación intermedia y final de los proyectos presentados.

## Referencias

Dušek R. (2021). Project-based Learning Approach to Marketing Competencies Development. *SHS Web of Conferences* 91, 1-7. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219101004>



Keng-Neo L. Et al. (2003). Transforming the Marketing Curriculum Using Problem-Based Learning: A Case Study. *Journal of Marketing Education* 25; 150-162. <https://doi.org/10.1177/0273475303254016>

Kenneth E. y Baack D. (2010). *Publicidad, promoción y comunicación integral en marketing, 4ª edición*. Prentice Hall.

PowerSchool. (2021). Project-Based Learning: Benefits, Examples, and Resources. *PowerSchool*. <https://www.powerschool.com/blog/project-based-learning-benefits-examples-and-resources/>

# *Capítulo 22*

Método Bootcamp: Adquisición de competencias a través de prácticas disruptivas en el aula

Manuela Pozo Hidalgo  
Universidad Interncional de Valencia  
mpozoh@universidadviu.com

Esther Haro Carrasco  
Universidad Interncional de Valencia  
eharo@universidadviu.com

## Resumen

La metodología del *bootcamp* hace referencia a un programa de entrenamiento intensivo, donde se integran, a su vez, distintas metodologías de innovación educativa. Se caracteriza por considerarse un programa académico que tiene como objetivo generar un aprendizaje en un periodo de tiempo corto e intenso, formados por grupos heterogéneos de personas, de diversas disciplinas y áreas de conocimiento, y orientado a proporcionar respuesta a una problemática real a través del planteamiento de distintos retos (Castañeda, 2020).

El *bootcamp* propuesto lleva por título: Impulso: Estrategia, Innovación y liderazgo. Se imparte dentro del Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Internacional de Valencia. Se trata de un programa intensivo de desarrollo de habilidades y conocimientos en dirección y gestión de empresa, ofrecido a lo largo de cuatro semanas y con contenidos sobre las cuatro fases de un modelo de desarrollo de negocio: diseño, estrategia, medición y comunicación.

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de los estudiantes del MBA de la Universidad Internacional de Valencia han tenido al participar en el *bootcamp* impulso, frente a la experiencia de los alumnos que no han participado en este.

La metodología utilizada se centra en el análisis de las encuestas realizadas a los participantes de la experiencia y a los homólogos que, dentro del programa del MBA eligen otras optativas para completar el programa educativo. Los resultados de este trabajo ayudan en la consolidación del *bootcamp* como una metodología válida y eficiente para el aprendizaje en entornos virtuales y para el desarrollo de competencias.

**Palabras clave:** bootcamp; metodología disruptiva; innovación educativa

## Abstract

The bootcamp methodology refers to an intensive training programme, which integrates, in turn, different methodologies of educational innovation. It is characterised by being considered an academic programme that aims to generate learning in a short and intense period of time, formed by heterogeneous groups of people, from different disciplines and areas of knowledge, and oriented towards providing a response to a real problem through the approach of different challenges (Castañeda, 2020).

The proposed bootcamp is entitled: Impulso: Strategy, Innovation and Leadership. It is taught as part of the Master's Degree in Business Administration and Management at the International University of Valencia. It is a programme for the development of skills and knowledge in business management and administration, offered over four weeks and with content on the four phases of a business development model: design, strategy, measurement and communication.

The aim of this paper is to present the experience of the MBA students of the International University of Valencia in participating in the impulse bootcamp.

The methodology used focuses on the analysis of the surveys conducted with the participants of the experience. The results of this work help in the consolidation of the bootcamp as a valid and efficient methodology for learning in virtual environments and for the development of competences.

**Keywords:** bootcamp; disruptive methodology; educational innovation

## 1.Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior están evolucionando hacia metodologías que fomentan en mayor medida la participación del alumnado, como parte activa de su propio aprendizaje. Este cambio de paradigma, impulsado por la incorporación al Plan Bolonia en la educación superior, se fundamenta en un enfoque basado en el aprendizaje de competencias, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollarse en el alumnado para su aplicación en distintos contextos.

En este sentido, la formación universitaria debe evolucionar y ser capaz de dar respuesta a los retos y transformaciones sociales que se producen de manera constante, a través de metodologías que proporcionen al estudiante un papel activo en la adquisición de competencias, que le faciliten la adaptación a la vida profesional, aproximándolo a la vivencia de situaciones reales vinculadas a la profesión para que la que se están formando. (Ortega et al., 2020).

El método *Bootcamp* que se presenta en este estudio, se considera una experiencia innovadora de aprendizaje para la formación universitaria de postgrado, que da respuesta a esas necesidades de alinear el perfil del titulado universitario con el que empleadores y profesionales demandan. A su vez, integra distintas metodologías que permiten alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos por el curriculum académico.

En esta línea, este estudio tiene como objetivo, por una parte, presentar la experiencia de los estudiantes del MBA de la Universidad Internacional de Valencia han tenido al participar en el *Bootcamp* Impulso. Por la otra, analizar cómo esta metodología de innovación educativa facilita el desarrollo de competencias necesarias para la vida y para el ámbito profesional, haciendo un especial énfasis en el emprendimiento sostenible.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 Metodologías activas para el aprendizaje por competencias

En la educación superior ha existido desde hace décadas la preocupación por que el alumnado adquiera un acercamiento lo más real posible a las situaciones que deberá enfrentarse en su profesión. Las metodologías activas pretenden facilitar ese enfoque, a través de métodos, estrategias y técnicas que utiliza el docente para fomentar la participación del estudiante. Para ello, se apoya en distintas actividades que plantean situaciones de aprendizaje contextualizadas en una realidad cercana a su ocupación profesional, con la finalidad de desarrollar nuevos conocimientos y competencias en el alumnado (Piqueras et al., 2020).

Este tipo de metodologías, presentan unas características comunes que las hacen más efectivas (Bernal & Martínez, 2017), como son, por un lado, que el estudiante tiene un papel activo en su aprendizaje, y no se limita a recibir la información de forma pasiva. Por otro lado, la importancia de la interacción con los demás para construir conocimiento. Por último, que los aprendizajes deben ser significativos, con propuestas alineadas a sus intereses que capten la atención del alumnado y le proporcionen un sentido que pueda transferirlo a otros contextos.

Este cambio de paradigma conlleva el desempeño de un rol diferente también para el docente, que pasa a convertirse en una guía, un orientador que estimula la reflexión en el estudiante para desarrollar sus propios criterios, y le acompaña en su proceso de aprendizaje. Además, estas metodologías de enseñanza fomentan el compromiso del alumnado con su propio proceso de aprendizaje, reforzando su responsabilidad, interés y motivación y mejoran los resultados académicos de los estudiantes. Esto genera un aprendizaje más profundo, significativo y permanente en el tiempo, por lo que son metodologías apropiadas para la adquisición de competencias (Pinedo et al., 2016).

Entre las metodologías activas, encontramos a su vez distintas metodologías que facilitan el desarrollo de estos principios en el aula, como son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la clase invertida, la gamificación, u otras estrategias que combinan diferentes metodologías, siendo esta última opción en la que se ha basado el proyecto que se presenta.

En esta propuesta, se plantea la combinación de distintas metodologías en un mismo programa formativo, con el objetivo de aumentar el compromiso del alumnado, la motivación y autonomía, el aprendizaje colaborativo y el espíritu crítico. Por una parte, se emplea el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como un modelo en el que los estudiantes deben colaborar en equipo, aportando soluciones a problemáticas reales que proporciona el docente, y que deben ser significativas para su desempeño profesional (Alonso, 2018). El ABP se estructura en torno a un proyecto, que promueve la transferencia del aprendizaje a contextos distintos del entorno del aula. Este tipo de metodología, favorece las relaciones interpersonales mediante el intercambio de opiniones e ideas, generando una mayor participación, comunicación e implicación por parte de los alumnos. (Herrada y Baños, 2018).

Por otra parte, el uso de las nuevas tecnologías está teniendo un impacto en los estudios de posgrado, evolucionando hacia una mejora de los contenidos digitales y la utilización de plataformas digitales. En este sentido, las *Flipped classroom*, o aula invertida, es otra de las metodologías activas que se desarrolla en esta propuesta. Consiste en darle la vuelta a la clase tradicional, utilizando el espacio grupal del aula para un aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el docente asume un papel de facilitador que guía al alumnado en la aplicación práctica de los conocimientos. El docente proporciona materiales y recursos audiovisuales con anterioridad vinculados con la temática que se está trabajando en la asignatura, facilitados a través de diversas herramientas digitales, que es aprendido de forma individual fuera del aula, dejando la participación y el aprendizaje activo para el momento en que tiene lugar la clase (Dominguez y Palomares, 2020). Esta metodología produce una mayor implicación del estudiante, una mayor profundidad de aprendizaje y la adaptación de cada estudiante a su propio nivel de desarrollo.

Estas distintas estrategias de aprendizajes se organizan de una forma ordenada y estructurada en el programa Bootcamp.

## 2.2 Método Bootcamp

Las nuevas tendencias en la formación universitaria ponen de manifiesto la necesidad de generar nuevos escenarios de aprendizaje, entre los que se encuentra el denominado Bootcamp. La metodología del Bootcamp hace referencia a un programa de entrenamiento intensivo, donde se integran, a su vez, distintas metodologías de innovación educativa. Se caracteriza por considerarse un programa académico que tiene como objetivo generar un aprendizaje en un periodo de tiempo corto e intenso, formados por grupos heterogéneos de personas, de diversas disciplinas y áreas de conocimiento, y orientado a proporcionar respuesta a una problemática real a través del planteamiento de distintos retos (Castañeda, 2020).

El Bootcamp propuesto, se ha impartido dentro del Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Internacional de Valencia y lleva por título: Impulso: Estrategia, Innovación y liderazgo. Se trata de un programa intensivo de desarrollo de habilidades y conocimientos en dirección y gestión de empresa, ofrecido a lo largo de cuatro semanas y con contenidos sobre las cuatro fases de un modelo de desarrollo de negocio: diseño, estrategia, medición y comunicación.

El resultado final del Bootcamp se materializa en el desarrollo y la presentación de un proyecto grupal, que de respuesta al reto real planteado y que integre los aspectos fundamentales de una propuesta de negocio. Durante el periodo de duración del programa, se proporcionan distintos aprendizajes orientados al desarrollo de negocio desde diferentes perspectivas. Para alcanzar los resultados de aprendizaje de cada módulo, estos se estructuran en actividades y contenidos de distinta naturaleza, tal como se muestra en la Figura 1. Por una parte, se incluyeron en el campus virtual, contenido básico y complementario relacionado con la materia que se estaba trabajando en ese momento, para que fuera el propio alumnado el que trabajara el contenido de forma autónoma. Además, se realizó una sesión con expertos en el tema, y se impartieron píldoras formativas orientadas al desarrollo de competencias transversales, necesarias para alcanzar los objetivos finales del programa, como, por ejemplo, creatividad, flexibilidad,

adaptación al cambio, toma de decisiones o comunicación, entre otras. Para consolidar el aprendizaje de cada módulo semanalmente, contaban también con un coach que asumía el rol de guiar y tutorizar el proyecto a lo largo del programa.



Figura 1. Estructura y contenidos del programa Bootcamp Impulso

Al inicio del Bootcamp, los participantes fueron distribuidos en grupos heterogéneos, de entre cinco y seis estudiantes, asignándoles un coach experto en desarrollo de negocio, que les hacía de facilitador del aprendizaje a lo largo de las cuatro semanas de duración. A partir de la creación de los grupos de trabajo, se les definió la descripción del reto en el que debían trabajar, que en este caso consistió en el desarrollo de soluciones innovadoras que incentivaran en sector turístico en cuatro aspectos: movilidad turística, salud de los usuarios, rentabilidad de la gestión y sostenibilidad y circularidad. A su vez, se establecieron las necesidades y los motivos, de manera que los estudiantes tuvieran una mayor aproximación a la realidad de la situación planteada.

Durante cada una de las cuatro semanas de duración del programa, el coach le planteaba a su grupo una actividad entregable, vinculada con la temática que estaban desarrollando esa semana, y que formaba parte del proyecto global que debían presentar al final del programa. Estas actividades eran acumulativas, de forma que al finalizar la última semana tenían el proyecto completo. En la Figura 2 se muestra la planificación semanal en función de las áreas a desarrollar.



Una vez finalizaba la última semana, se entregaba el proyecto, que era presentado a un tribunal compuesto por expertos en el ámbito empresarial, para que lo valoraran y seleccionar la propuesta ganadora del reto.

En este proyecto, los objetivos principales son dos. Por una parte, presentar la experiencia de los estudiantes del MBA de la Universidad Internacional de Valencia han tenido al participar en el *Bootcamp Impulso*. Por la otra, analizar cómo esta metodología de innovación educativa facilita el desarrollo de competencias necesarias para la vida y para el ámbito profesional, haciendo un especial énfasis en el emprendimiento sostenible.

### 3. Metodología

La metodología de investigación utilizada en este estudio parte de una revisión de la literatura más relevante sobre la conceptualización y práctica educativa del método bootcamp. Los resultados de este estudio se obtienen de la encuesta diseñada teniendo en cuenta dos grandes bloques: las competencias específicas de las asignaturas optativas de la memoria de verificación del Máster en Administración y Dirección de Empresas que sustituyen el Bootcamp; y las competencias transversales reflejadas en el estudio de Aguado, D. et al. (2017) donde se reflejan aquellas competencias blandas que se esperan adquirir una vez cursado el bootcamp. Ambos bloques constituyen un total de 23 preguntas de respuesta cerrada según la escala Likert y una pregunta de respuesta abierta.

La población objeto de estudios se cuantifica en 95 estudiantes siendo la muestra esperada de 77 respuestas con un margen de error del 5%. El registro y análisis de datos se desarrolla con un software de automatización de formularios y encuestas.

### 4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos se presentan en dos bloques: competencias específicas y competencias transversales. Las competencias específicas son las propias de las asignaturas optativas curriculares que sustituyen al Bootcamp Impulso: Las

nuevas Tecnologías de la Información y sus Comunicaciones (TIC) para la dirección; Función de las Redes Sociales en la Cadena de Valor; La economía digital (Digital Business); y El emprendedor global (Global Entrepreneurship). Las competencias transversales que se trabajan en este estudio son: liderazgo, responsabilidad social, habilidad para trabajar de forma autónoma, toma de decisiones, flexibilidad, trabajo en equipo e innovación. En todo caso, los resultados obtenidos se consideran no concluyentes.

#### 4.1 Competencias específicas

Este bloque está representado por 9 preguntas que determinan el grado de adquisición de las competencias específicas que advierte la memoria de verificación del título, véase Figura 3. Los resultados más positivos responden a la competencia para buscar, analizar y seleccionar información en las fuentes, los organismos y los medios más eficaces para ayudar a los procesos de creación y dirección de empresas y a la competencia para analizar el proceso de toma de decisiones estratégicas de un director de marketing, mediante el análisis y la aplicación de técnicas, metodologías y herramientas para el diseño de un plan de marketing; en ambas cuestiones el 86% de los estudiantes considera que, tras realizar el bootcamp, ha adquirido estas competencias. Por el contrario, la competencia que en mayor porcentaje se considera no adquirida responde a analizar problemas de la empresa y su entorno mediante el uso de métodos cuantitativos, y aplicar los mismos a casos prácticos de gestión empresarial, ya que el 71% está totalmente o bastante en desacuerdo con la adquisición de esta competencia.

La competencia con resultados más neutrales responde a poder emplear la tecnología y los sistemas de información como ventaja competitiva, de forma que muestre el desarrollo de habilidades para gestionar proyectos internacionales, multinacionales, y nacionales, ya que el 57% de las respuestas indican no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo de la adquisición de esta competencia específica tras cursar el bootcamp.

|   |   |
|---|---|
| Competencias específicas  | ¿Consideras haber desarrollado habilidades emprendedoras para elaborar planes de negocio sostenibles económica, social y medioambientalmente que integren eficientemente las áreas funcionales de la empresa?     |
|   | ¿Consideras que sabes utilizar herramientas informáticas para el E-Business y el comercio electrónico?  |
|   | ¿Has analizado problemas de la empresa y su entorno mediante el uso de métodos cuantitativos, y aplicar los mismos a casos prácticos de gestión empresarial?  |
|   | ¿Has diseñado un plan de globalización, internacionalización o internacionalización de operaciones de una empresa u organización?   |
|   | ¿Has adquirido la capacidad para configurar procesos de decisión interdisciplinares e interculturales, así como para la implicación y desarrollo de las personas en entornos internacionales?                     |
|   | ¿Podrías emplear la tecnología y los sistemas de información como ventaja competitiva, de forma que muestre el desarrollo de habilidades para gestionar proyectos internacionales, multinacionales, y nacionales? |
|   | ¿Has analizado el proceso de toma de decisiones estratégicas de un director de marketing, mediante el análisis y la aplicación de técnicas, metodologías y herramientas para el diseño de un plan de marketing?   |
|   | ¿Has diseñado, organizado y desarrollado la estrategia de operaciones a partir de las decisiones de capacidad, red de suministro y tecnología del proceso?  |
| ¿Has buscado, analizado y seleccionado información en las fuentes, los organismos y los medios más eficaces para ayudar a los procesos de creación y dirección de empresas? |   |

Figure 3. Preguntas del bloque de competencias específicas. Elaboración propia.

## 4.2 Competencias transversales

Este bloque está representado por 14 preguntas que determinan el grado de adquisición de las competencias transversales que se detallan en el estudio de Aguado, D. et al. (2017), véase Figura 4. Los resultados anuncian que el 57% considera haber sido capaz de asumir las consecuencias de sus acciones y decisiones y actuar de acuerdo con el sentido del deber con los demás, el 71% cree haber liderado las reuniones de trabajo y haber tomado la iniciativa y haber mostrado interés por liderar grupos y responsabilizarse de ello. Los datos más reveladores apuntan que el 86% de los estudiantes está bastante o totalmente de acuerdo en la adquisición del resto de competencias transversales analizadas.

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Competencias transversales | He liderado las reuniones de trabajo y he tomado la iniciativa.  |
|                            | He mostrado interés por liderar grupos y responsabilizarme de ello.  |
|                            | He sido capaz de asumir las consecuencias de mis acciones y decisiones y actuar de acuerdo con el sentido del deber con los demás. |
|                            | He llevado a cabo toma de decisiones comprometidas con el medio ambiente, la sostenibilidad y diversidad.                          |
|                            | He programado mis tareas ajustándome al tiempo disponible.   |
|                            | En mis actividades, sabía lo que tenía que hacer en cada momento.  |
|                            | He sido capaz de actuar y decidir de manera activa, sopesando las diferentes alternativas de actuación.                            |
|                            | He estudiado las características de las alternativas que se me plantean para tomar una decisión.                                   |
|                            | He sido capaz de adaptarme con facilidad a nuevas situaciones o procedimientos.  |
|                            | Me he adaptado sin problemas a los cambios de tarea, herramientas o tecnología.  |
|                            | He tenido en cuenta el impacto (positivo o negativo) de mis actuaciones y he tratado de favorecer al equipo.                       |
|                            | He participado activamente en las clases o en reuniones de trabajo (doy mi opinión, pregunto a los demás...).                      |
|                            | He sido capaz de proponer mejoras, acciones novedosas y soluciones innovadoras y eficaces.   |
|                            | He sido capaz de salirme de lo establecido y aportar ideas diferentes.   |

Figure 4. Competencias específicas utilizadas en el estudio. Elaboración propia a partir de Aguado, D. et al (2017)

## 5. Conclusiones

Este estudio tiene como objetivos presentar la experiencia del alumnado al participar en el Bootcamp propuesto para la adquisición habilidades y conocimientos en el ámbito de dirección e innovación de empresas, además de analizar el efecto de esta metodología en el desarrollo de competencias en el alumnado.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se fundamenta en un enfoque de aprendizaje basado en competencias, donde se le otorga una especial relevancia a los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumnado debe adquirir para poder aplicar en distintos contextos. Para ello, es necesario una participación más activa por parte del propio alumnado a través del uso de metodologías en el aula que contribuyan al desarrollo de estas competencias.

Las metodologías activas dan respuesta a esta necesidad de incorporar un cambio de enfoque en las aulas, implantando estrategias de aprendizaje participativas, colaborativas y orientadas a la resolución de situaciones reales del ámbito profesional. El método Bootcamp que se presenta en este proyecto, se basa en la integración de distintas metodologías activas, cumpliendo estos criterios que ayudan a impulsar la adquisición de estas competencias profesionales.

El análisis de la adquisición de competencias tras la realización del Bootcamp Impulso determina que los estudiantes asumen adquirir todas las competencias transversales de liderazgo, responsabilidad social, habilidad para trabajar de forma autónoma, toma de decisiones, flexibilidad, trabajo en equipo e innovación. En cuanto a la adquisición de las competencias transversales los resultados apuntan la adquisición de todas las competencias estudiadas excepto la competencia sobre el análisis de problemas de la empresa y su entorno mediante el uso de métodos cuantitativos, y la aplicación de los mismos a casos prácticos de gestión empresarial. Por lo tanto, estos resultados se suman a la reafirmación del método bootcamp como una estrategia innovadora en la educación superior con la que promover la adquisición de competencias.

## Referencias

Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24.

Bernal González, M. D. C., & Martínez Dueñas, M. S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, (25), 270-275.

Castañeda, Y. M. O. (2020). Bootcamp como estrategia de aprendizaje inmersivo.

Dominguez, F. J., & Palomares, A. (2020). El " aula invertida " como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), 261-275.



Herrada, R.I. y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: una revisión. @ticrevista d'innovació educativa, 20, 16-25.

Ortega, C. F., Galbán, S. E., Meza-Mejía, M. D. C. (2020). Los boot camps en la formación de profesionales de la educación: una experiencia innovadora de aprendizaje.

Ortega, P.; Ramírez, M. E.; Torres, J.L; López, A. E.; Servín, C. Y.; Suárez, L.; Ruiz, B. (2007) Modelo de innovación educativa. un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 10, 1, pp. 145-173. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia

Pinedo, R., Caballero, C., & Fernández, A. (2016). Metodologías activas y aprendizaje por competencias en las enseñanzas de grado. Psicología y Educación: Presente y Futuro, 448-456.

Piqueras, R. F., Valverde, E. G., Cifuentes, S. C., & Ros, C. R. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del grado. Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos., (58), 183-200.

Salinas, J. (2008) Innovación educativa y uso de las TIC. Universidad internacional de Andalucía

# *Capítulo 23*

Propuesta de aplicación de agilidad a través de Scrum en el Máster online en Project Management

Juan Luis Vila Grau  
Universidad Internacional de Valencia  
[juanluis.vila@campusviu.es](mailto:juanluis.vila@campusviu.es)

## Resumen

La Agilidad como enfoque de gestión se ha expandido más allá del desarrollo de software, ámbito par el que fue inicialmente creado. Como como enfoque y filosofía de gestión, la Agilidad puede ponerse en marcha a través de distintos modelos, siendo los más populares scrum y kanban, además de otros modelos de aplicación de la agilidad a escala.

En la actualidad, la aplicación de la agilidad al ámbito educativo no es ninguna novedad y existen muchísimos ejemplos y casos de su aplicación, que pueden servir de inspiración y ejemplo. Su aplicación no se limita al aula, también como un sistema de organización interna del claustro y de la propia organización educativa.

Esta comunicación pretende contribuir a la difusión de la agilidad y a la reflexionar sobre sus posibilidades y aplicación práctica en el ámbito de la educación universitaria online, a través de una propuesta de aplicación en el master online de Gestión Proyectos.

**Palabras clave:** educación ágil, eduscrum, gestión de proyectos

## Abstract

Agile as a management approach has expanded beyond software development, the field for which it was initially created. As a management approach and philosophy, Agile could be implemented through different models, being the most popular scrum and kanban, as well as other models of applying agility at scale.

Currently, the application of agile to the educational field is nothing new and there are many examples and cases of its application, which can serve as inspiration and example. Its application is not limited to the classroom, but also as a system of internal organization of the faculty and of the educational organization itself.

Through a proposal of the agile approach application in the online master's degree in Project Management, this communication aims to contribute to the dissemination of agile and to reflect on its possibilities and practical application in the field of online university education.

**Keywords:** agile education, eduscrum, project management

## 1.Introducción

La Agilidad como enfoque de gestión se ha expandido más allá del desarrollo de software, ámbito par el que fue inicialmente creado. Como como enfoque y filosofía de gestión, la Agilidad puede ponerse en marcha a través de distintos

modelos, siendo los más populares scrum y kanban, además de otros modelos de aplicación de la agilidad a escala.

En la actualidad, la aplicación de la agilidad al ámbito educativo no es ninguna novedad y existen muchísimos casos de aplicación, que pueden servir de inspiración y ejemplo. Su aplicación no se limita al aula, también como un sistema de organización interna del claustro y de la propia organización educativa.

Esta comunicación pretende contribuir a la difusión de la agilidad y a la reflexionar sobre sus posibilidades y aplicación práctica en el ámbito de la educación universitaria online, a través de una propuesta de aplicación en el master online de Gestión Proyectos.

El trabajo se estructura en dos grandes bloques tras una introducción en la que se definen la innovación y se justifica su aplicación. El primer bloque aborda los conceptos de gestión de proyectos, Agilidad y scrum, y los pone en relación con diferentes metodologías pedagógicas. En el segundo bloque, se expone la innovación, cómo se ha llevado acabo, y se plantean los retos y dificultades. La comunicación finaliza con un apartado de conclusiones y próximos pasos.

## 2.Contexto y justificación

La iniciativa de innovación que se presenta en este trabajo se desarrolla sobre el master en gestión de proyectos de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). En concreto sobre la edición de abril 2022-23. Se trata de un master 100% online que enfoca la gestión de proyectos desde un punto de vista amplio que incluye diferentes enfoques y modelos de gestión.

La iniciativa se centra en el Trabajo Final de Master (TFM), y consiste en desarrollar el trabajo de manera iterativa e incremental a lo largo de las distintas asignaturas, conforme se va avanzando en el estudio de las mismas. Pero más allá del TFM, esta iniciativa está dirigida a extender el enfoque Agile como filosofía de gestión al máster de Gestión de Proyectos en su conjunto.

Hasta la reciente modificación de la memoria del master en gestión de proyectos, puesta en marcha en la edición de abril 2022, el TFM (6 ECTS) se desarrollaba de manera individual al final del curso. El alumnado debía completarlo tras haber realizado el estudio de las distintas asignaturas. Conviene considerar que habitualmente parte del alumnado tenía dificultades para integrar y comprender las distintas asignaturas como partes de un todo; un proceso unificado para la gestión de un proyecto. Estas dificultades se han visto, en parte, reflejadas en los comentarios de las encuestas de valoración de la asignatura de las ediciones anteriores.

El propósito de esta iniciativa es mejorar la calidad de los TFMs, así como la percepción de la asignatura de TFM, que habitualmente no recibe las mejores valoraciones. En general la media debería contribuir a mejorar la percepción del alumnado, la satisfacción general de los mismos con el título y la calidad de los trabajos.

### 3.Marco conceptual y teórico

En este apartado se exponen brevemente los conceptos (marco teórico) que sustentan la innovación propuesta. Por un lado, se definen brevemente los proyectos, la gestión de proyectos, y la extensión de la Agilidad como enfoque de gestión al ámbito educativo. Y posteriormente, se ponen en relación desde una perspectiva pedagógica, con el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

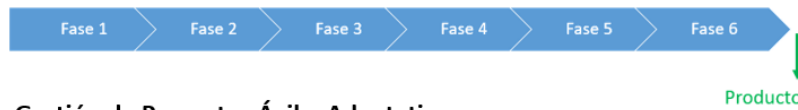
#### 3.1 La Gestión de Proyectos

El PMBOK (Project Management Body Of Knowledge) del Project Management Institute (PMI) es posiblemente el estándar de gestión de proyectos más reconocidos a nivel mundial. En sus diferentes versiones se refiere al proyecto como un esfuerzo temporal emprendido para crear un producto, servicio o resultado único (PMI, 2017). Otras definiciones, como la de PRINCE2 (Axelos, 2017) definen el proyecto como una organización temporal creada con el propósito de entregar uno o más productos de acuerdo a un caso de negocio. En ambos casos se hace referencia a la temporalidad del proyecto, al entregable final y a la necesidad de completarlo en base a un conjunto de requisitos predefinidos.

Siguiendo con la definición, cabe considerar que por definición los proyectos son únicos, y requieren en función de sus naturaleza y contexto, entre otros elementos, de un enfoque de gestión. En la actualidad, en función del tipo de proyecto se emplea un enfoque tradicional o predictivo, ágil o adaptativo, o un enfoque híbrido que es el resultado de combinar los otros.

Los enfoques ágiles o adaptativos están especialmente diseñados para adaptarse a aquellos proyectos en los que se esperan cambios y/o entregables intermedios en base a los cuales se puede obtener un feedback para verificar si el proyecto avanza en la dirección adecuada. Por el contrario, los enfoques más tradicionales o predictivos, presuponen que el proyecto tendrá pocos cambios, y asumen prácticamente una única entrega final. Además, ambos enfoques pueden combinarse a lo largo del ciclo de vida del proyecto.

**Gestión de Proyectos Tradicional o Predictiva**



**Gestión de Proyectos Ágil o Adaptativa**



Figura 1. Ciclos de vida del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

No puede afirmarse que ninguno de los enfoques, adaptativo, predictivo o híbrido es mejor que otro. En cada caso será necesario atender a las características del proyecto para elegir el enfoque que mejor se adapte al proyecto y su contexto.

**3.2 La Agilidad y scrum en el ámbito de educativo**

Más allá del ciclo de vida o desarrollo del proyecto, la Agilidad (Agile) es una filosofía de gestión, una forma diferente de hacer las cosas que se fundamenta en el Manifiesto Ágil (Becket et al. 2001). Este, es un sencillo documento nacido en el ámbito del desarrollo de software que consta de cuatro valores y doce principios, que concretan y formalizan este pensamiento.

El gráfico siguiente extraído de la edición 2021 del informe Annual State Of Agile Report (Digital.ai, 2021), muestra como forma más habitual de llevar la Agilidad a la práctica el marco de trabajo scrum.

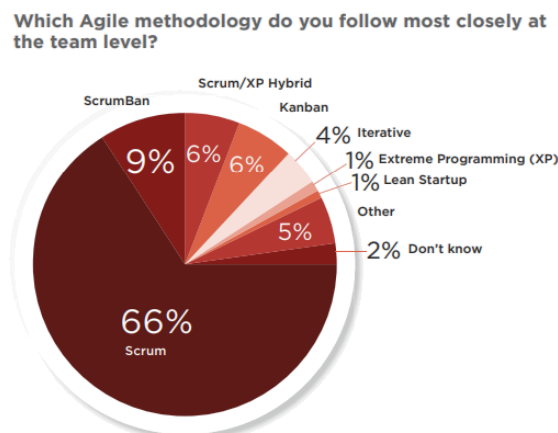


Figura 2. Principales modelos de gestión para la aplicación de la Agilidad. Fuente: Digital.ai, 2022.

Scrum, la forma más habitual de llevar la agilidad a la práctica, es un marco de trabajo estructurado en base a cuatro elementos: un conjunto de valores, un equipo de tres roles con sus responsabilidades definidas, una serie de cinco eventos que conforman el ciclo de trabajo (sprint), y cuatro artefactos o productos de gestión, que sirven para

mantener el proyecto bajo control (Schwaber y Sutherland, 2020). Al final de cada ciclo o sprint, el equipo revisa el trabajo completado con las partes interesadas y demuestra lo que ha construido. Como en cualquier otro modelo de gestión Ágil, la clave está en los equipos de trabajo Agile, que cumplen con las características de ser estables, auto-gestionados y multifuncionales.

Prueba de la extensión de la filosofía Agile a la educación son los numerosos trabajos que se han publicado en los últimos años. Autores como Ryazanova et al. (2020) consideran la viabilidad y eficacia de la aplicación del Manifiesto Ágil en el sistema educativo. Otros como Persson et al. (2011) se han centrado en poner de manifiesto la aplicación de diversos métodos ágiles en distintos contextos educativos, por ejemplo, en la educación de posgrado. Y por mencionar algún otro, Paul (2019) más allá de la agilidad, profundiza sobre cómo el marco scrum se puede implementar en el aula.

La extensión de la Agilidad en las aulas responde a las mismas razones que han propiciado su extensión en otros ámbitos como el marketing, las ventas, la gestión de equipos, etc: un mundo complejo y ambiguo caracterizado con el acrónimo VUCA (volátil, incierta, cambiante y ambiguo). En la actualidad el mundo VUCA se ha visto superado por un mundo caótico, caracterizado como BANI (frágil, ansioso, no lineal e incomprensible).

En este contexto, los estudiantes aprenden rápidamente, prefieren el aprendizaje individualizado y estudian lo que les interesa (Ryazanova et al., 2020). Los principios y valores en los que se basan las metodologías ágiles fomentan la adquisición de competencias generales o transversales como: la capacidad de organización, el trabajo en equipo, la comunicación, o el liderazgo entre otras (Pérez et al., 2011).

La aplicación de la Agilidad al ámbito educativo, al igual que el de scrum requiere de adaptación al contexto (Anufrieva, 2020). Se debe realizar teniendo en cuenta que deberá estar al servicio del aprendizaje y del desarrollo integral de los alumnos, adecuándose en todo momento a las necesidades educativas de los mismos (Albaladejo, 2018). Ya hace unos años que se ha comenzado a utilizar scrum en las aulas, para ayudar a los equipos de estudiantes a aprender más eficazmente, de una forma más agradable desarrollando en mayor medida sus capacidades y el trabajo colaborativo, fortaleciendo la actividad docente desde una visión más amplia y renovada (Kuz et al., 2018).

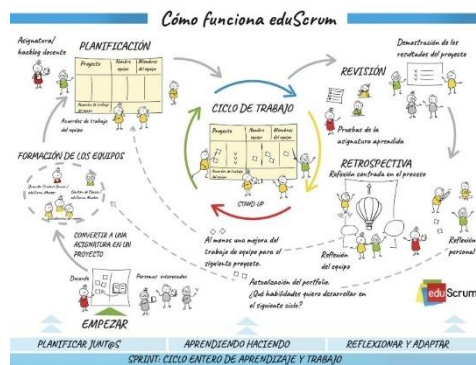


Figura 3. Modelo de Educscrum. Fuente: eduScrum

La aplicación de scrum en el aula como método didáctico se desarrolla principalmente de dos maneras (Vila Grau & Capuz-Rizo, 2020). Una primera, implica que el docente responsable del aula o la asignatura adapta y adopta directamente el marco scrum al aula. La segunda, implica trabajar en base a un modelo de scrum que ya ha sido adoptado al contexto educativo y estandarizado, como es educscrum.

### 3.3 El aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo

En sintonía con la propia naturaleza de los proyectos, la gestión de proyectos y la Agilidad como enfoque de gestión, están el aprendizaje colaborativo, y el aprendizaje baso en proyectos (ABP). Al respecto, ya hemos mencionado anteriormente que la propia naturaleza de los proyectos requiere que estos los desarrolle un equipo, y que los mismos puedan desarrollarse principalmente en base a un enfoque adaptativo, predictivo, o una combinación de ambos.

El ABP está basado en la resolución de preguntas o problemas, y requiere la implicación del alumno a través de un proceso de investigación de manera relativamente autónoma, que culmina con un producto final presentado ante los demás (Larmer & Ross, 2009). Así, un trabajo por proyectos incorporará el componente de autonomía del alumnado en las elecciones, y con tiempos de trabajo sin supervisión.

Para García Berdonés et al. (2013) el problema o proyecto entono al que gira el ABP debe ser lo más parecido posible a alguno que se le pueda presentar en su futura vida profesional. Además, el alumno debe resolverlo de manera paulatina: se le plantea al comienzo del proceso de enseñanza/ aprendizaje, y se va resolviendo a lo largo de este.

Entre los beneficios del ABD destaca la autonomía que experimenta los estudiantes. Y para Liu, Wang, Koh, & Ee (2008), los estudiantes que perciben una mayor autonomía, tienden a tener experiencias más positivas y a percibir mejor este tipo de estrategias.

En el aprendizaje colaborativo, conocido habitualmente como trabajo en equipo, los alumnos se dividan en pequeños grupos, con conocimientos y habilidades similares, y llevan a cabo una tarea asignada. El foco está puesto en el proceso para que todos los alumnos colaboren. A diferencia del aprendizaje cooperativo, el papel del docente es de observador, y no participa de formar los equipos, ni ayudarles a coordinar, aunque

siempre podrá intervenir si detecta algún problema. Además, será la persona encargada de proponer la actividad o la meta, pero a partir de aquí son los propios alumnos los que tendrán que organizar su trabajo.

Entre estas dos maneras de trabajar, no hay ni mejor, ni peor. De hecho, no son excluyentes la una de la otra, y permiten explorar distintas maneras de aprender. La primera (colaborativa), otorga a los alumnos un papel organizativo, pone el foco las habilidades como el trabajo en equipo, y está recomendada para actividades rápidas y sencillas de hacer. La segunda forma de trabajo, cooperativo, implica una distribución de roles, y pone el foco en la propuesta final. Está especialmente indicada para trabajos más largos, con distintas etapas, y donde el objetivo es realizar una presentación al problema planteado.

## 4. Innovación docente en el Máster en Gestión de Proyectos

En este apartado se expone como se han incorporado ciertas prácticas Ágiles al master en gestión de proyectos. En concreto, la innovación propuesta se centra en el planteamiento y desarrollo del TFM, que ahora sigue un enfoque adaptativo o Agile, y que se desarrolla de manera iterativo e incremental. Además, se realiza en base a una propuesta de proyecto real, o del interés del alumno, que es responsable de escoger el proyecto.

### 4.1 Trabajo Fin de Master Agile

Principalmente ha sido a través del TFM, que en el nuevo plan de estudios se desarrolla de manera iterativa e incremental. También se ha reforzado el trabajo en equipo, dado que los proyectos por naturaleza y definición requieren ser desarrollados en equipo. Y se ha prestado especial atención a la característica fundamental de equipos estables.

| Trabajo Fin de Máster - MMAN |             |
|------------------------------|-------------|
| ECTs                         | <b>6</b>    |
| Actividades                  | <b>8</b>    |
| Dependencia                  | <b>Alta</b> |
| Complejidad                  | <b>Alta</b> |
| Nivel de trabajo grupal      | <b>Bajo</b> |

Figura 4. El proyecto TFM. Fuente: elaboración propia.

El TFM como producto o entregable final estar integrado por 8 actividades individuales o de proyecto que abordan las diferentes áreas de gestión (alcance, plazos, costes, financiación, calidad, riesgos, aspectos legales y gestión de los interesados). Los

alumnos deben considerar las dependencias entre las distintas áreas. Se trata de un trabajo individual con un nivel de complejidad elevado, atendiendo al número de elementos de que se componen y la relación que guardan entre ellos.

Es **iterativo** en tanto que cada una de las diez asignaturas que forman parte del currículo funcionan como iteración, al final de la cual debe realizarse un entregable con entidad propia, pero que a su vez forma parte del entregable final (el TFM). Se trata de una actividad individual o de proyecto. En las distintas asignaturas se sigue un mismo proceso de trabajo, y se plantea sobre un mismo proyecto.

Es **incremental** porque las actividades individuales que se plantean en cada una de las asignaturas tienen valor para el alumno, y a su vez formarán parte de un entregable final que es el TFM. Además, conforme se avanza en el master a través de las diferentes asignaturas se abordan las diferentes áreas temáticas o aspectos de gestión del proyecto (alcance, plazos y costes, riesgos, calidad, etc).

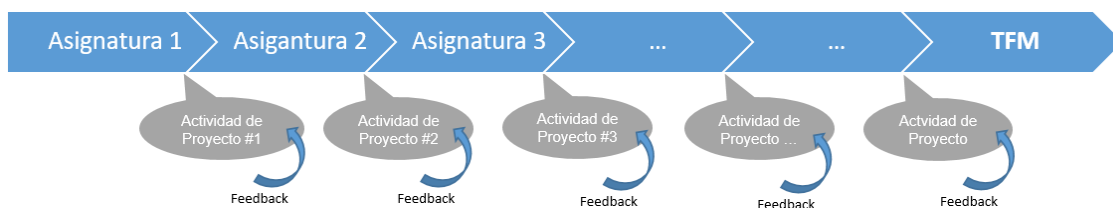


Figura 5. Enfoque Ágil para el desarrollo del TFM en MMAN. Fuente: elaboración propia

Para que haya agilidad se requiere además que haya **feedback y adaptación**. El feedback lo recibe el alumno del profesor o profesora especialista en cada una de las asignaturas a través de una rúbrica detallada autoexplicativa. La adaptación es responsabilidad del propio alumno, que a través de la rúbrica deberá identificar y modificar los aspectos de mejora a incorporar en la actividad individual de proyecto, para integrarla en el producto final (TFM). Al respecto, en el inicio del segundo semestre se asigna a cada alumno una persona que desempeña el rol de tutor de TFM, y supervisa el trabajo en hasta tres entregas parciales, y una final.

El resultado de la innovación planteada es un trabajo que el alumno realiza en base a un proyecto real de interés para su vida profesional, y que desde un punto de vista de la didáctica y el aprendizaje, contribuye a consolidar las distintas competencias que se integran en el TFM. La resolución de este, se produce de manera paulatina: se le plantea al comienzo, ya en la primera asignatura, y se va resolviendo a lo largo del curso. Las correcciones de las distintas actividades favorecen la mejora de los entregables en el momento de integrarlos en el documento definitivo.

## 4.2 Trabajo en base a equipos estables

Además de la innovación respecto del TFM, se han reforzado otras prácticas que contribuyan a alinear el Master con el enfoque Ágil de gestión. En concreto, y por su importancia consideraremos en las siguientes líneas el trabajo en base a equipos estables.

La base de la agilidad son los equipos estables. Al respecto, si bien los TFMs son trabajos individuales, los proyectos por naturaleza requieren de un equipo multifuncional para su elaboración. Un equipo Ágil debe cumplir con dos características básicas: autogestionado y multifuncional. ¿Cómo incorporamos este aspecto al master en gestión de proyectos?

Cabe considerar que respecto al planteamiento del TFM y el ABP, el aspecto que más se echa en falta es el trabajo en grupo. Este aspecto es especialmente relevante en el contexto de un master de gestión de proyectos, dado que por definición los proyectos requieren de un equipo para su resolución. Se trata de una de las competencias generales incluidas en la memoria: "CG3 - Ser capaz de trabajar como miembro de un equipo interdisciplinar ya sea como un miembro más, o realizando tareas de dirección y desarrollo de personas con la finalidad de contribuir en la gestión de proyectos

El trabajo en base a equipos estables se incorpora al master a través de las distintas asignaturas, que incluyen, todas, una actividad grupal. Esta actividad grupal se realiza en base a equipos estables; se mantienen los mismos equipos de trabajo desde el inicio del master. Modificar los equipos para las distintas actividades, por ejemplo, de manera aleatoria, es algo que ya se probó en ediciones anteriores y en base al feedback del alumnado se descartó. Además, los equipos estables están alineados con la Agilidad.

Son los propios alumnos los que configuran los equipos en función de sus intereses. Para eso, se pone a disposición de los alumnos en la primera asignatura del master un foro, en el que se les anima a participar para que se organicen en función de sus intereses y necesidades. En muchos casos, en función de la zona horaria, pero también de sus intereses.

## 4.3 Retos de la agilidad en el Master de Gestión de Proyectos

Poner en marcha las innovaciones planteada ha supuesto un reto que no hubiera sido posible superar sin la colaboración del claustro. A continuación, consideramos las principales dificultades encontradas y como se han solucionado:

**Diseño del máster y calendario.** El hecho que las asignaturas se realicen de manera secuencial y el limitado tiempo para su desarrollo, considerando además que el número de sesiones por asignatura ha aumentado respecto de la edición anterior, ha supuesto un gran reto en el diseño del calendario. Por motivo de tiempo, se optó por que todos los exámenes tuviesen lugar los viernes, dado que este día no hay previstas sesiones de clase en directo. De eta manera de lunes a jueves se han concentrado las sesiones

en directo.

**Inicio temprano de la asignatura TFM.** Habitualmente la asignatura de TFM comienza al inicio del segundo semestre con una tutoría colectiva, sin embargo, con el nuevo planteamiento es necesario que inicie prácticamente junto con la primera asignatura. Así pues, se ha adelantado la tutoría de inicio que imparte la persona responsable de la asignatura de TFM. Además, su colaboración es esencial en tanto que debe supervisar la elección del proyecto por parte del alumnado. En este momento inicial son muchos los alumnos que requiere de orientación para la elección del proyecto, y a tal fin se han articulado unos criterios que orientarán al alumnado en su elección.

**Alineación de los contenidos de las “actividades de proyecto”.** Más que nunca ha sido necesario colaborar con los y las responsables de cada una de las asignaturas para armonizar el contenido de las actividades individuales o de proyecto. No sólo para evitar solapamientos, también porque en algunos casos la actividad de proyecto de una asignatura se construye de manera incremental sobre la actividad anterior, y en otros casos están vinculadas. Esta acción que no hubiese sido posible sin la estrecha colaboración de los y las docentes implicados, se ha coordinado desde la dirección del título. Cabe considerar que es un proceso que requiere de una revisión constante. En nuestro caso, tras una primera edición se han detectado dificultades entre asignaturas, y profesores se han organizado para solucionarlas.

**Feedback de las actividades de proyecto por parte del profesor “especialista”.** Junto con las actividades individuales, los y las responsables de cada asignatura han elaborado una rúbrica detallada y autoexplicativa en base a la cual se evalúan las actividades. Es en base a esta rúbrica que el alumno podrá implementar las mejoras. Las rúbricas se integran en la Guía Didáctica de la asignatura de TFM. Además, la evaluación de las actividades en base a las rúbricas debería servir de orientación a los y las tutoras de TFM. Este último punto es complicado, y todavía quedan cuestiones logísticas pendientes de resolver.

**Responsabilidades del rol de Tutor de TFMs.** Con el nuevo planteamiento del TFM las funciones de las personas que ejercen el rol de tutor de TFM se han visto afectado. Ha sido necesario reconsiderar las funciones del rol de tutor de TFMs, y comunicarlas de manera efectiva. Así mismo, se ha considerado recomendable que las personas que desempeñan este rol, sean conocedoras de las evaluaciones realizadas por los y las profesoras especialistas.

## 5. Conclusiones y próximos pasos

Respecto de las innovaciones propuestas no hay que perder de vista que la presente edición de abril 2022-23 es la primera vez que se implementan. En este sentido, pese a que se han diseñado y puesto en marcha con la mejor intención, cabe considerar dos

cuestiones básicas: la primera, es necesario medir aquellos aspectos de interés para conocer el impacto de las propuestas, y segundo, seguro existe mucho margen de mejora, por lo que es necesario considerar la revisión de las medidas.

Tomando en consideración las dos cuestiones previas, se proponen los cinco pasos siguientes, sin perjuicio de qué durante el desarrollo de la presente edición, en el día a día, surjan nuevas propuestas.

**Medir el grado de satisfacción del alumnado con el nuevo enfoque de desarrollo de TFM.** Más allá de la encuesta de valoración de la asignatura de la universidad, desarrollaremos desde la dirección una encuesta específica. La encuesta preguntará por aspectos de mejora.

**Mejorar el modelo: introduciendo elementos del ABP.** El método ABP incluye otros elementos que ahora no son tomados en consideración, y en base a los cuales podría mejorarse el proceso, como el caso de la exposición o comunicación de los resultados. Es conveniente realizar una reflexión acerca de cómo mejorar su aplicación.

**Reescribir la Guía TFM.** Implica revisar el contenido de la actividad y las rúbricas para incluirlas en la Guía de TFM. También es conveniente revisar las pautas o recomendaciones sobre la elección de proyecto.

**Revisar las actividades de proyecto de las asignaturas y las rúbricas.** Durante la presente edición ya se han detectado solapamiento e inconsistencias entre actividades que es necesario resolver. Con este propósito es conveniente fomentar a colaboración entre el claustro, y considerar al respecto a las personas responsables de tutorizar los TFMS.

**Evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo estables.**

Desarrollaremos desde la coordinación del master una encuesta específica para conocer el grado de satisfacción del alunado con esta forma de trabajo y con el proceso. Se incluirá una cuestión sobre aspectos de mejora.

Todas estas medidas se revisarán al finalizar la presente edición de abril 2022-23, y los resultados se tomarán en consideración para su aplicación en la futura edición de abril 2023-24.

## Referencias

Albaladejo, G. (2018). Agilizando las aulas. s/p. <https://clasesagiles.files.wordpress.com/2018/01/guia-metodologia-agil-en-clase-v1-01.pdf>

Anufrieva, O. (2020). EasyChair Preprint The Usage of Eduscrum in the Educational Process in Institutions of Higher Education.

Axelos (2017) Managing Successful Projects with PRINCE2, Ed. AXELOS Limited.

Beck, K.; Beedle, M.; Bennekum, A.v.; Cockburn, A.; Cunningham, W.; Fowler, M.; Grenning, J.; Highsmith, J.; Hunt, A.; Jeffries, R.; Kern, J.; Marick, B.; Martin, R.C.; Mellor, S.; Schwaber, K.; Sutherland, J.; Thomas, D. (2001) Agile Manifesto; Snowbird (Utah), (<http://agilemanifesto.org/iso/en/manifesto.html>)

Digital.ai (2021). 15th Annual Statate of Agile Report. State of Agile. Obtenido de: <https://digital.ai/resource-center/analyst-reports/state-of-agile-report>

García Berdonés C., Molina Tanco L., Peña Martín J.P., García Lagos F., Joya Caparrós G., Reyes Lecuona A., Trujillo Aguilera F.D. (2013). Evaluación de diferentes diseños de Aprendizaje Basado en Proyectos en el entorno de un máster profesional. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6028>

Kuz, A., Falco, M., & Giandini, R. S. (2018). Comprendiendo la Aplicabilidad de Scrum en el Aula: Herramientas y Ejemplos. Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología, 21, e07. <https://doi.org/10.24215/18509959.21.e07>

Larmer, J., Ross, D, & Mergendoller, J. R. (2009) PBL Starter Kit. California: Buck Institute for Education.

Liu, W. C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Koh, C., & Ee, J. A. (2008) A self-determination approach to understanding students' motivations in proyect work. Learning and Individual Differences, 19, 1, 139-145.

Project Management Institute (PMI). (2017) Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos PMBOK. Sexta edición. Ed. PMI.

Paul, R. (2019). Assessment for Learning. Using Agile project management methods in 2nd year Electrical Engineering Design Project. 2–5.

Persson, M., Kruzela, I., Alder, K., Johansson, O., & Johansson, P. (2011). On the use of scrum in project driven higher education. Proceedings of the ..., January 2015. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.217.9885&rep=rep1&type=pdf>

Pérez, J., Yagüe, A., Díaz, J., & Alonso, S. (2011). A First Step to the Agility: Retrospectives for Learning Engineering SW.

Ryazanova, N., Dikova, T., & Semak, A. (2020). The Potential of the Agile Technology Application in University Education. 507(Iceland), 6–12. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201215.292>

Schwaber, K. & Sutherland, J. (2020). The Scrum Guide. Scrumguides.org. Recuperado el 7 de noviembre de 2022, de <https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-Spanish-European.pdf>

Vila Grau, J. L., & Capuz-Rizo, S. F. (2020). La extensión de la agilidad al ámbito docente a través de Scrum & EduScrum, Actas del XXV Congreso Inter. de Dirección e Ingeniería de Proyectos, Málaga (España), Ed. AEIPRO.

# Capítulo 24

## Propuesta de Innovación Educativa a través de la Coordinación Vertical

Laura Carrascosa Iranzo  
Universidad Internacional de Valencia  
laura.carrascosa@campusviu.es

Jara Rodríguez Fariñas  
Universidad Internacional de Valencia  
mariajara.rodriguez@campusviu.es

Alberto Javier Clemente Soriano  
Universidad Internacional de Valencia  
albertojavier.clemente@campusviu.es

Patrick Salvador Peris  
Universidad Internacional de Valencia  
Patrick.salvador@campusviu.es

## Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior establece que el pilar central del sistema educativo debe ser el alumnado y su proceso de aprendizaje. Además, su esquema basado en el aprendizaje por competencias requiere una coordinación horizontal y vertical entre los docentes de las asignaturas que conjugan una Titulación (Cárdenas-Rodríguez et al., 2015).

Así pues, desde el Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad se ha establecido un protocolo de coordinación que ha permitido detectar competencias transversales. De este modo, en las asignaturas de Antropología y Psicología Criminal trabajarán uno de los contenidos que comparten a través de una propuesta de innovación basada en el aprendizaje basado en problemas, el uso de herramientas informáticas y de gamificación. En este sentido, desde la asignatura de Antropología se trabajará el genograma como una herramienta de evaluación utilizando el programa informático *Genopro*. Seguidamente, se utilizará esta actividad como técnica terapéutica en Psicología Criminal. Finalmente, en cada asignatura se utilizará la gamificación a través de la herramienta *Socrative* para activar los conocimientos antes de comenzar la actividad y para evaluar lo aprendido. Con ello, se pretende que el alumnado sea el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adquiera herramientas aplicadas al ejercicio profesional.

**Palabras clave:** innovación educativa, gamificación, aprendizaje basado en problemas, tecnología.

## Abstract

The European Higher Education Area establishes that the central pillar of the educational system must be the student and their learning process. In addition, its scheme based on competency-based learning requires horizontal and vertical coordination between the teachers of the various subjects that combine a Degree (Cárdenas-Rodríguez et al., 2015).

Thus, from the Degree in Criminology and Security Sciences, a coordination protocol has been established that has made it possible to detect transversal skills. In this way, in the subjects of Anthropology and Criminal Psychology, they will study on one of the contents they share through an innovative proposal based on problem-based learning, the use of computer tools and educational gamification. In this sense, from the Anthropology subject, the genogram will be worked on as an evaluation tool using the Genopro computer program. Next, this activity will be used as a therapeutic technique in Criminal Psychology. Finally, in each subject, gamification will be used through the Socrative tool to activate knowledge before starting the activity and to evaluate what has been learned at the end. With this, it is intended that the students are the protagonist in the teaching-learning process and acquire tools applied to professional practice.

**Keywords:** educational innovation, gamification, problem-based learning, technology.

## 1.Introducción

Una de las premisas del modelo académico de la Universidad Internacional de Valencia es que sus procesos de enseñanza-aprendizaje estén basados en la optimización de las metodologías activas. Además, su carácter 100% online hacen que por sí misma sea una Universidad adaptada a la realidad social actual, en la que se está produciendo la digitalización del mercado laboral. Por consiguiente, es una Universidad versátil y motivada hacia la inserción de metodologías de innovación educativa que fomenten la empleabilidad.

Desde esta óptica, en el Grado de Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia se ha propuesto a través de espacios de coordinación horizontal y vertical entre docentes, implantar metodologías innovadoras que permitan conectar las competencias entre las diferentes asignaturas que componen la Titulación, así como instaurar metodologías activas en las que el protagonista del aprendizaje sea el alumnado, consiguiendo aumentar su motivación y la preparación hacia el empleo. De este modo, se está poniendo foco en una de las funciones docentes hacia la que tenemos que comenzar a dirigirnos, y que viene recogida en el Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario: "la innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio fundamental en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias".

Siguiendo estas premisas, esta comunicación tendrá por objetivo diseñar una actividad basada en metodologías de innovación educativa a través de la coordinación docente. Todo ello, con la finalidad de integrar las competencias del Grado a través de las diferentes materias que lo componen, preparando al alumnado para el ejercicio profesionales y haciéndolo protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2.Marco conceptual

El Espacio Europeo de Educación Superior establece que el pilar central del sistema educativo debe ser el alumnado y su proceso de aprendizaje. Así pues, se debe entender el currículum académico desde un modelo interdisciplinar, que fomente la innovación y la flexibilidad en la enseñanza universitaria desde la cooperación y la colaboración entre los docentes (Cárdenas-Rodríguez et al., 2015). Asimismo, el esquema Universitario basado en el aprendizaje por competencias requiere una coordinación entre los docentes de las diversas asignaturas que conjugan una Titulación Universitaria (Fuentes-Guerra et al., 2012). No obstante, para que esta coordinación sea efectiva tiene que realizarse en dos direcciones, horizontal- entre profesorado del mismo curso- y vertical-entre docentes de diferentes cursos-. Además, para que este proceso se produzca, como indican Aguado y Gonzalo (2006, p.64), deben existir dos aspectos básicos en la institución:

- El carácter interpersonal basado en las relaciones que se producen entre el profesorado.
- El carácter intencional que lleve a la organización a garantizar metodologías para que este proceso se lleve a cabo.

Desde esta perspectiva el profesorado debe compartir con otros docentes sus programaciones y herramientas educativas para que se llegue a la unificación de los contenidos y a la integración de las competencias que componen el currículum de una titulación universitaria (Arroyo et al., 2020). De hecho, Torrego y Ruiz (2011) establecen que la coordinación entre el profesorado de la Universidad es necesaria por el aprendizaje basado en competencias que requiere un aprendizaje integral por parte del discente; así como, por el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) que lleva al profesorado a tener la necesidad de coordinarse para distribuir la carga de las diferentes tareas del alumnado. Además, estos autores añaden que esta práctica lleva a un aumento de la satisfacción de los docentes y una reducción del miedo o insatisfacción de abordar las transformaciones de forma individual. En la misma línea, Sánchez y Galiano (2019) llegan a la conclusión que la coordinación docente muestra resultados positivos en el aprendizaje y satisfacción del alumnado Universitario.

A su vez, estas prácticas de cooperación y colaboración entre los docentes extienden esas metodologías cooperativas de innovación educativa a la cultura de la Universidad (Barba-Martín et al. 2015). Así pues, la coordinación puede ser el primer paso para la innovación en la Universidad, sobre todo, si se atiende a la definición creada por Sánchez (2005, p.646):

[...]es el proceso realizado de forma deliberada, por un docente o varios con el objetivo de mejorar la praxis educativa, a través de un cambio positivo originado como respuesta a un problema, a la revisión de la propia praxis inducida interna o externamente y en un contexto concreto como es el centro educativo y/o aula.

Por ende, el establecimiento de esta interrelación y coordinación entre los docentes debe servir para crear metodologías educativas que trasladen al alumnado esas habilidades que han puesto en marcha los profesores en los procesos de coordinación. De hecho, poder experimentar estas prácticas en uno mismo, facilita su posterior aplicación en el discente (Borràs et al., 2017). Teniendo en cuenta estos antecedentes, la coordinación entre el profesorado debe tener los siguientes elementos: pensamiento crítico, adaptabilidad, aprendizaje autónomo, cooperación y trabajo en equipo. Por ello, la utilización de espacios de coordinación facilitará a los docentes la puesta en marcha de proyectos de innovación educativa desde la interdisciplinariedad.

Además de tener en cuenta estos espacios de coordinación, el segundo paso por parte del profesorado debe ser la formación en diferentes estrategias, que permitan al discente ser el protagonista activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (García y Lorente, 2017). Desde este prisma, una de las metodologías didácticas que fomentan el aprendizaje autónomo del alumnado es la del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

basado en la Teoría del Constructivismo (Hodson y Hodson, 1998). Este tipo de pedagogía pretende que el alumnado aprenda de forma dinámica a través de la investigación y la construcción del conocimiento. Por ello, el docente deberá acompañar al alumnado en ese proceso de aprendizaje proponiendo problemas y acercando la información necesaria al alumnado. Además, el modelo ABP requiere el trabajo en equipo a través de la cooperación de los diferentes alumnos (Restrepo, 2005). En este sentido, el ABP permite al alumnado enfrentarse a la práctica profesional, analizando casos reales propuestos por el profesorado a través de la interacción con otros alumnos, lo que permite acercar la realidad profesional al ámbito académico (Molina et al., 2003). Asimismo, como indican Arpi et al. (2012), este modelo debe seguir unas fases que mantengan al discente como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Activación del conocimiento y análisis. En esta fase el profesorado deberá crear grupos de trabajo, presentar el caso de estudio y supervisar el trabajo.
2. Investigación y estudio. Durante este proceso los docentes deben dirigir la información y las herramientas que disponen los discentes, así como, dar feedback e instrucciones.
3. Resolución del problema. En este momento del proceso debe motivar a la búsqueda de soluciones e ir centrando el objetivo.
4. Presentación ante la clase y evaluación. En esta última fase el profesorado debe evaluar el desempeño de las competencias y dirigir la discusión grupal.

Por otro lado, en la actualidad las tecnologías son la base en la mayor parte de los trabajos que desempeñarán los egresados. Por consiguiente, el uso de medios tecnológicos tiene que ser uno de los pilares fundamentales en la enseñanza Universitaria. Además, se debe tener en cuenta que el alumnado ha nacido en una era digital, por lo que, sus relaciones interpersonales y su modo de aprender se han dado principalmente a través de esos medios. En este sentido, el uso de herramientas digitales permitirá, como se ha observado en estudios previos motivar al alumnado (Prieto, 2020). Aunque no solamente eso, sino que también va a darle conocimiento de aplicaciones informáticas que en su futuro profesional podrá aplicar.

Desde esta perspectiva, una propuesta que ha sido estudiada es la implantación de la gamificación digital en entornos educativos. No obstante, esta metodología no es la mera implementación de aplicaciones informáticas lúdicas en el aula, sino que requiere conectarlas y vincularlas con las competencias a adquirir. Por ello, para poder realizar un correcto uso de juegos digitales en el entorno educativo, se debe tener en cuenta qué son y cómo aplicarlo. Así pues, Gallego y Ágredo (2016, p. 64) resaltan las siguientes consideraciones a tener en cuenta:

1. la aplicación de elementos estructurales de los juegos
2. la necesidad de comprometer a quienes participan de estas dinámicas



3. el planteamiento de una experiencia derivada de la interacción en un entorno que funciona como interfaz para alcanzar un objetivo y no solo como un medio de entretenimiento.

En este caso, no se debe confundir la gamificación con laxar el nivel de competencias a adquirir por el alumnado, sino que la idea es mantener la exigencia haciendo que sea más dinámica, motivante y cercana a la experiencia del alumnado (Vélez, 2016). De modo que los juegos digitales deben integrarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como un reto para los estudiantes, llevando a aumentar sus conocimientos en la materia. De no ser así, la gamificación podrá perder su potencial motivador para el alumnado y ser contraproducente en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, para que cumpla su función deberá ser integrada con otras metodologías de enseñanza (Vélez, 2016).

Considerando estos precedentes teóricos, la innovación educativa no puede basarse en la mera introducción de cambios metodológicos de aprendizaje inconexos, sino que deben integrarse para cumplir con una de las principales funciones de la Educación Superior, que según el artículo 1. b) de la Ley 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades es: la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

Por consiguiente, el objetivo del presente estudio fue diseñar una actividad académica basada en la innovación educativa a través de los espacios de coordinación vertical y horizontal. De este modo, se pretende integrar las competencias y contenidos compartidos en diferentes materias que componen una Titulación Universitaria.

## 3. Metodología

### 3.1 Muestra

La muestra será por conveniencia, ya que se han seleccionado dos asignaturas del Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad que comparten competencias y contenidos. Por consiguiente, la muestra de la presente propuesta de innovación educativa estará conformada por el alumnado de primer curso de Antropología, y este mismo alumnado será el que participará en esta propuesta al año siguiente en la asignatura de Psicología Criminal, que pertenece a las materias que se imparten en segundo curso. Por consiguiente, esta actividad de innovación se realizará en dos momentos temporales por el mismo alumnado. De este modo, se podrá evaluar el nivel de coordinación adquirido, la transferencia de conocimientos y el nivel de satisfacción del alumnado con este tipo de prácticas.

### 3.2 Procedimiento y Plan de Trabajo

El Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia cuenta con un equipo de coordinación compuesto por dos docentes que hacen las funciones de dirección y coordinación de todo el claustro docente de la Titulación. Así pues, una de las competencias de ambos directivos es coordinar al profesorado para que haya una adecuada distribución de los contenidos y las competencias en cada una de las materias. Para ello, se crearon unas fichas de coordinación en la que cada uno de los profesores debían integrar las competencias, los principales contenidos y actividades prácticas de sus asignaturas. Esta acción de coordinación vertical y horizontal permitió crear grupos de trabajo desde una propuesta colaborativa y cooperativa. Así pues, tras la reunión de los diferentes expertos en una materia se crearon equipos heterogéneos con docentes representantes de cada una de las áreas de conocimiento, para intercambiar los contenidos y metodologías de innovación. De este modo, se pretende conseguir un mayor conocimiento transversal de las competencias que el alumnado va adquiriendo en cada curso académico, y los beneficios de la implantación de metodologías innovadoras en cada una de las materias.

Tras estas reuniones de coordinación vertical surge una propuesta de innovación educativa en dos asignaturas con contenidos y competencias interrelacionadas, Antropología de primer curso y Psicología Criminal de segundo curso. En este caso, se observó que en ambas asignaturas se enseñaba al alumnado a utilizar el Genograma como herramienta para trabajar aspectos relacionados con la conducta criminal. Al ser una herramienta de trabajo a nivel profesional, se consideró que la propuesta de innovación educativa se debía fundamentar en la Teoría del Constructivismo (Hodson y Hodson, 1998), en la que el protagonista durante el proceso de aprendizaje es el alumnado. Y, concretamente, en el Modelo ABP, ya que se basa en la resolución de problemas reales a través del trabajo autónomo del alumnado. Además, aprovechando el carácter online de la Universidad se propuso la gamificación digital educativa. Ambas metodologías innovadoras se seleccionaron teniendo en cuenta su conexión con los contenidos y las competencias de ambas asignaturas.

En este sentido, las sesiones de ambas asignaturas se establecieron siguiendo las mismas fases que se exponen a continuación:

En primer lugar, al ser una Universidad online y trabajar con la herramienta *Blackboard Inc.* se crearon grupos de trabajo virtuales. Seguidamente, dentro de los grupos de trabajo el alumnado tenía que comenzar a activar el conocimiento sobre el problema que se le había propuesto. Para ello, las docentes habían creado un cuestionario a través de la herramienta de gamificación digital educativa *Socrative*. Esta aplicación permite crear grupos por colores y que el alumnado pueda ver el avance del resto de equipos, conforme van respondiendo a las preguntas. Para que sea el alumno el protagonista del proceso de aprendizaje, las docentes no explican el temario antes del cuestionario, sino que estas preguntas tienen que servir para activar su conocimiento y que desarrollen estrategias de búsqueda a través de los manuales tanto de la asignatura como de los disponibles en la Biblioteca Virtual de la Universidad.

En segundo lugar, una vez el alumnado conoce la problemática objeto de estudio, las teorías relacionadas y la herramienta del Genograma se les otorga la descripción de un caso real de violencia intrafamiliar. En esta fase en la asignatura de primer curso, Antropología, el alumnado debe estudiar y analizar el caso para poder estructurar las preguntas que realizaría a los implicados para poder construir el Genograma. Seguidamente, cada miembro del grupo deberá cumplir un rol para responder a las preguntas de la entrevista y poder construir el genograma: padre, madre, hijo, hija y profesional de la Criminología. Una vez realizadas las preguntas a los familiares por parte del profesional, deberán dibujar a través de la herramienta *Genopro* el Genograma de la familia y extraer conclusiones y un diagnóstico sobre la problemática familiar. Para dar un salto cualitativo en la asignatura de segundo curso, en esta fase el alumnado deberá crear una entrevista teniendo en cuenta el genograma propuesto en Antropología para realizar un cambio terapéutico. Así pues, los componentes del grupo volverán a asumir los mismos roles y deberán poner en práctica la entrevista realizada. Una vez realizada la entrevista se extraerán conclusiones sobre la idoneidad de las preguntas como estrategia de tratamiento. En este sentido, el genograma no se utilizará solamente como herramienta de evaluación sino como estrategia de tratamiento.

En tercer lugar, cada uno de los equipos expone al resto de alumnos las conclusiones abordadas y a través del debate orientado por las docentes llegan a unas conclusiones comunes.

Por último, se vuelve a utilizar el cuestionario *Socrative* de forma individual para comprobar la adquisición de los contenidos a través de la realización de la actividad práctica.

### 3.3 Instrumentos

En primer lugar, para poder evaluar la transferencia de conocimientos se utilizarán los cuestionarios realizados a través de la herramienta *Socrative*.

En segundo lugar, para poder evaluar el nivel de satisfacción con la actividad se propondrán las siguientes preguntas que deberán ser respondidas a través de una Escala Likert, en un rango de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) (Fuentes-Guerra et al., 2012, p. 402):

1. La experiencia ha sido útil para mi formación como Criminólogo.
2. Las prácticas conjuntas han aumentado mi motivación e interés en las asignaturas
3. Mi grupo de trabajo ha estado motivado e interesado en las actividades propuestas
4. La participación de los componentes del grupo ha sido adecuada
5. La experiencia me ha facilitado el estudio y la comprensión de los conceptos de ambas asignaturas
6. Las prácticas conjuntas han favorecido la mejora del trabajo grupal
7. La aplicación de los diferentes contenidos es un elemento positivo para la realización de las prácticas

## 4. Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue diseñar una actividad académica basada en la innovación educativa a través de los espacios de coordinación vertical y horizontal. Con la finalidad de adaptar y conectar las competencias y contenidos de dos materias que componen el Grado en Criminología y Ciencias de la

Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia. Así como, poder incorporar en sus aulas metodologías activas que motiven al alumnado, haciéndole protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y dotándole de *Social and Digital Skills* relacionadas con su perfil profesional y enfocadas a la empleabilidad.

Desde esta perspectiva, con esta actividad se pretende fundir dos metodologías educativas, el Modelo ABP y la Gamificación digital educativa. Al mismo tiempo, que se incorporan aplicaciones informáticas que pueden ser de utilidad para el desempeño profesional del alumnado. En este sentido, se pretende con la gamificación educativa motivar al alumnado a adquirir nuevos conocimientos y a fomentar la búsqueda a través de recursos académicos como son los artículos y manuales que pueden encontrar en la Biblioteca de la Universidad. De este modo, el profesorado deja de ser un mero transmisor de conocimientos y pasa a acompañar y motivar al alumnado en la construcción de su aprendizaje. Asimismo, con el modelo ABP se pretende que el discente sea capaz de resolver problemas que puede encontrarse en su vida profesional, desarrollando, así, habilidades de trabajo en equipo y de investigador que son necesarias como Criminólogos. Además, se muestra a los alumnos una herramienta de evaluación e intervención familiar que puede aplicarse en víctimas y victimarios. Y, por último, se trabaja un aspecto clave en la educación universitaria, la coordinación docente, alejándonos de ese trabajo individualista que ha impregnado la Universidad a lo largo de su trayectoria.

De hecho, este trabajo evidencia los resultados positivos de las tareas de coordinación realizadas en el claustro del Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad, mostrando como el profesorado a través de esta técnica se motiva para emprender acciones de innovación educativa (Torrego y Ruiz, 2011), como

el profesorado a través de esta técnica se motiva para emprender acciones de innovación educativa (Torrego y Ruiz, 2011), como la diseñada en este estudio. Así pues, a través de estas estrategias de coordinación, a partir de octubre 2022, se implementará esta actividad, que como se ha observado en estudios previos, pretende fomentar la motivación del alumnado, activar el pensamiento crítico, promover habilidades sociales y tecnológicas, así como, crear profesionales capaces de adaptarse a la volatilidad presente en nuestra sociedad.

## Referencias

Agudo, C., y Gonzalo, N. (2006). Coordinación docente: dónde estamos ya dónde queríamos llegar. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 63-82.

Arpí, C., Àvila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M. J., Orts, M., ... y Rostán, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. © Aula de innovación educativa, 216, 14-18.

Arroyo, M. J., Pinedo, R. y de la Iglesia, M. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (35), 102-117.

Barba-Martín, R., Pérez, G. M. y Martín, J. J. B. (2015). Nuevas perspectivas para el aprendizaje cooperativo desde la investigación-acción: El trabajo colaborativo del claustro y la formación docente. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (10), 85-95.

Borràs, M. P., Sabater, M. V., y Socías, M. M. (2017). Cómo puede el aprendizaje cooperativo modificar la organización en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 260, 55-59.

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, M. T. y Monreal-Gimeno, C. (2015). Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente. *Bordón: Revista de pedagogía*, 67(3), 167-186.

Gallego, A. F. y Ágredo, A. F. (2016). Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios. *Kepes*, 13(14), 61-81.

García, E. y Lorente, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 3 (84), 120-153.

Hodson, D. y Hodson, J. (1998). From constructivism to social constructivism: A Vygotskian perspective on teaching and learning science. *School science review*, 79(289), 33-41.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm.307, de 24 de diciembre de 2001, Referencia: BOE-A-2001-24515.

Molina, J. A., García, A., Pedraz, A. y Antón, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Red U: revista de docencia universitaria*, 3 (2), 79-85.

Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 73-99.

Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm.111-1, de 1 de julio de 2022.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20.

Sánchez, J. M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 638-664.

Sánchez, M. Á. y Galiano, A. (2019). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), 98-108.

Torrego Egido, Luis y Ruiz Esteban, Cecilia (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14 (4), 31-40.

Vélez, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(33), 27-38.

# Capítulo 25

## Propuesta taller de innovación educativa para el aprendizaje de escritura científica a través de la gamificación

Jara Rodríguez Fariñas  
Universidad Internacional de Valencia  
mariajara.rodriguez@campusviu.es

Laura Carrascosa Iranzo  
Universidad Internacional de Valencia  
laura.carrascosa@campusviu.es

Germán Vega Flores  
Universidad Internacional de Valencia  
german.vega.f@campusviu.es

Alberto Javier Clemente Soriano  
Universidad Internacional de Valencia  
alberto javier.clemente@campusviu.es

Patrick Salvador Peris  
Universidad Internacional de Valencia  
Patrick.salvador@campusviu.es

## Resumen

Se ha diseñado un taller de innovación educativa, que tiene como principal objetivo que el alumnado adquiera herramientas de redacción y citación para abordar los trabajos académicos. Este taller fue adaptado al Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia. Se realizaron grupos de trabajo online que permiten una interacción cara a cara entre los miembros del grupo, siguiendo una metodología cooperativa basada en el puzle de Aronson (García et al., 2001). La evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado se realizó a través de la herramienta Socrative. Finalmente, una vez terminada la asignatura se le pasó al alumnado un formulario de evaluación sobre el taller obteniendo altos niveles de satisfacción con el mismo. En relación con la evaluación general en los trabajos de las asignaturas donde se impartió el taller, las personas que acudieron a dicho taller consiguieron mejores resultados en los usos y formas de la citación y redacción de textos académicos que el grupo de control (que no se beneficiaron de esta metodología). El taller utilizando las herramientas y metodología propuestas se plantea como una buena opción para la adquisición de competencias en la redacción y citación de textos académicos.

**Palabras clave:** innovación educativa, gamificación, metodología cooperativa, escritura académica, Grado en criminología.

## Abstract

An educational innovation workshop has been designed, whose main objective is for students to acquire writing and citation tools to tackle academic work. This workshop was adapted to the Degree in Criminology and Security Sciences of the International University of Valencia. Online work groups were held that allow face-to-face interaction between group members, following a cooperative methodology based on the Aronson puzzle (García et al., 2001). The evaluation of the competences acquired by the students was carried out through the Socrative tool. Finally, once the subject was finished, the students were given an evaluation form about the workshop, obtaining high levels of satisfaction with it. In relation to the general evaluation on the work of the subjects where the workshop was given, the people who attended said workshop achieved better results in the uses and forms of citation and writing of academic texts than the control group (which was not benefiting from this methodology). The workshop uses the proposed tools and methodology is proposed as a good option for the acquisition of skills in writing and citing academic texts.

**Keywords:** educational innovation, gamification, cooperative methodology, academic writing, Degree in criminology.

## 1.Introducción

El alumnado que ingresa en las titulaciones de Grados Universitarios proviene de diversos ámbitos, sin embargo, la mayor parte de ellos lo hacen desde la Enseñanza General Secundaria. Por lo tanto, no tiene competencias en las normativas de citación de referencias bibliográficas que se exigen en los trabajos académicos. Esto crea gran preocupación en el alumnado que se encuentra, principalmente, en los primeros cursos de los Grados. Este malestar se orienta a no saber cómo citar, redactar, estructurar y presentar las actividades académicas. Se ha creado un proyecto piloto que tiene como objetivo principal que el alumnado adquiera herramientas de redacción y citación para abordar los trabajos académicos. El modelo educativo que se ha planteado se basa en metodologías activas y participativas, a través de las cuales, el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje. Las características innovadoras que contempla la plataforma Blackboard de la Universidad Internacional de Valencia permiten incorporar métodos de gamificación y aprendizaje cooperativo.

Existen diferentes investigaciones que avalan los beneficios didácticos de la utilización de actividades cooperativas y de gamificación (Azorín, 2018; Prieto, 2020). La gamificación en el aprendizaje consiste en utilizar mecanismos de juegos en entornos ajenos a los tradicionales contextos de juegos (Prieto, 2020). Así, las herramientas de gamificación motivan al alumnado para ser participe del desarrollo de los contenidos en el aula. Azorín (2018) describe el papel que juegan estas herramientas para trabajar de manera transversal aspectos como la motivación, el esfuerzo, la fidelización y la cooperación. Afirma que el uso de estas herramientas constituye un factor esencial para tener en cuenta tanto en el aula presencial como en la virtual. A la vez, los recursos interactivos y de multimedia promueven entre el alumnado y el docente el intercambio de información, amplían los debates, se adquieren de forma más sólida las materias y las relaciones son más fluidas dentro de las aulas. Por lo tanto, la gamificación es una herramienta que motiva a los y las estudiantes frente al desarrollo de los contenidos y a la participación en las aulas (Dicheva et al., 2015; Villalustre y Del Moral, 2015). Por otro lado, el aprendizaje cooperativo mejora la adquisición de valores e incrementa el desarrollo del pensamiento crítico y cognitivo (Johnson et al., 1999b). Para desarrollar este aprendizaje cooperativo a través de la gamificación se ha utilizado la "Técnica de Puzzle" de Aronson (Aronson y Patnoe, 1997) que se basa en una opción constructivista e interaccionista de la enseñanza-aprendizaje (Traver, 2005). La unión de ambas metodologías en un contexto virtual a través de la "Técnica de Puzzle" se propone como eje central de este proyecto piloto para conseguir un aprendizaje significativo y así alcanzar el objetivo principal de esta propuesta de proyecto de innovación.

El proyecto piloto se llevó a cabo dentro del Grado de Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia, al inicio del curso, dentro de las asignaturas de Biología (asignatura de primer curso, edición octubre 2021) y Antropología (asignatura de primer curso, edición abril 2022). Se evaluaron las actividades realizadas por las y los participantes en los talleres y, posteriormente, se evaluó las actividades

entregadas en las asignaturas correspondientes, encontrando resultados óptimos entre las personas que habían participado en comparación con el alumnado que no había asistido. Además, se pasó un cuestionario de valoración a los participantes obteniendo altos niveles de satisfacción con la intervención didáctica y el contenido de esta.

Se propone este proyecto piloto como pertinente para la adquisición de las competencias en la redacción de textos académicos obteniendo como resultado a corto plazo el aumento de la coherencia y cohesión en la redacción de los trabajos académicos y la reducción del plagio. Así, como a largo plazo, consolidar las competencias en estas áreas para enfrentarse al Trabajo Fin de Grado y a la Memoria de Prácticas. Potenciando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos teóricos a un nivel práctico y aplicado, que es el objetivo principal de las actividades de cada una de las asignaturas.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 Gamificación y aprendizaje cooperativo en la educación online

En el mundo actual las tecnologías de la información (TICs) han transformado las sociedades y las formas de interacción entre los diferentes grupos sociales. Estos cambios han afectado y transformado todos los ámbitos de la sociedad y por lo tanto a la educación (Tesouro y Puiggalí, 2004), configurando nuevas formas de trabajo y búsqueda de información de aprendizaje colaborativo (García-Retana, 2011).

La educación online permite trabajar colaborativamente a través de la red, favoreciendo así la participación, colaboración e interacción entre los miembros, que pueden llevar a cabo una comunicación multidireccional desde diversos espacios físicos (Chang y Kang, 2016; Roschelle, 2013). Se han constatado que los trabajos colaborativos en red tienen especial utilidad didáctica en las enseñanzas superiores (Chang y Kang, 2016).

La innovación educativa se hace presente en estos procesos de desarrollo de la tecnología. En un ambiente virtual el éxito de las transferencias de conocimiento va a depender de las fortalezas y necesidades de los participantes y de las relaciones que tienen con el contenido del curso (Renninger et al., 2011; Rivera, 2014). Además, el docente debe hacer hincapié en la cohesión, interacción y cooperación del grupo (Gavotto et al., 2015).

### 2.2 Gamificación

Existen diferentes acepciones del concepto de gamificación, en este trabajo se va a utilizar el significado que da Teixes (2015) aludiendo a ella como: "(...) la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos" (p.18). La gamificación es propicia para ser

usada como herramienta cooperativa y colaborativa ya que aumenta la interacción entre los y las participantes y promueve el desarrollo de las habilidades sociales (Moreira, 2015).

Llevar la gamificación al área educativa ayuda a la transmisión del conocimiento ya que aumenta la motivación (Dicheva et al., 2015; Villalustre y del Moral, 2015), el compromiso por los contenidos, la flexibilidad mental y desarrolla la habilidad en la resolución de problemas aprendiendo de los errores (Moreira, 2015). La metodología que se puede usar en la gamificación educativa es diversa (Pérez, 2016), sin embargo, el juego debe estar controlado y tener unos objetivos definidos. Para poder llevar a cabo la gamificación como herramienta para adquirir conocimientos, se debe tener en cuenta a los elementos que la componen (Rondón y Mallea, 2021), es decir: las mecánicas, las dinámicas y los componentes (Tabla 1).

**Tabla 1. Elementos de gamificación, características y ejemplos**

| ELEMENTOS          | CARACTERÍSTICAS   | EJEMPLOS   |
|--------------------|---|--|
| <b>Mecánicas</b>   | Acciones, comportamientos, técnicas y mecanismos de control, para convertir en juego una actividad. | El logro de éxitos o los sistemas de puntuación, los avatares, los niveles, los desafíos, etc. |
| <b>Dinámicas</b>   | La forma en la que se ponen en marcha las mecánicas.  | Las restricciones, la narrativa o guión, la progresión en la actividad, etc.                   |
| <b>Componentes</b> | Las herramientas y los recursos que se utilizan para realizar una actividad.                        | Los logros, regalos, insignias, las tablas de clasificación, etc.                              |

Elaboración propia a partir de datos de: Girona (2017) y Borrás (2015)

### 2.3 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es ejecutar tareas didácticas a través de grupos reducidos donde el alumnado trabaja junto, maximizando tanto el aprendizaje individual como el colectivo (Johnson et al., 1999b). Si bien ya se ha comentado las ventajas del aprendizaje cooperativo como son: una mayor productividad y rendimiento, ayuda al aprendizaje significativo, aumento del pensamiento crítico, adquisición de valores, etc. (Johnson et al., 1999a); no se puede dejar al margen que también contiene algunas desventajas como son: exigencia y preparación ante las actividades, estilos individualistas por parte de algún miembro del grupo y/o falta de motivación, falta de recursos/materiales para poder llevar a cabo las actividades, etc. (Robles-Laguna, 2015).

Para intentar minimizar las desventajas que pueden producirse en el aprendizaje cooperativo se deben tener en cuenta una serie de elementos como son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción cara a cara estimuladora, las habilidades interpersonales y de equipo y la evaluación grupal (Johnson y Johnson, 2014) (Tabla 2).

**Tabla 2. Elementos y acciones para paliar las desventajas del trabajo cooperativo**

| <b>ELEMENTOS</b>                               | <b>ACCIONES A LLEVAR A CABO</b>   |
|--|---|
| <b>Interdependencia positiva</b>               | El alumnado debe tener objetivos comunes que se logran a través de la colaboración para ser celebrados conjuntamente.   |
| <b>Responsabilidad individual y grupal</b>     | Cada miembro del grupo debe ser responsable y asumir sus tareas individuales para que todo el grupo sea responsable de la obtención de las metas establecidas. Para valorar el nivel de responsabilidad individual, debe haber una evaluación individual. |
| <b>Interacción cara a cara estimuladora</b>    | Debe de existir el debate, el intercambio de opiniones y de comentarios. Es necesario la intervención e interacción del docente para conducir determinadas situaciones.   |
| <b>Habilidades interpersonales y de equipo</b> | El docente deberá asignar los miembros al grupo con base en las habilidades que tenga cada individuo. Cada miembro debe tener un rol en un momento determinado para ejercer el liderazgo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.            |
| <b>Evaluación grupal</b>                       | Realizar de forma sistemática una evaluación, coevaluación y autoevaluación de la consecución de los objetivos marcados, detectando los errores y/o necesidades grupales e individuales para tomar decisiones y que se puedan corregir para mejorar.      |

Elaboración propia a partir de datos de: Johnson y Johnson (2014)

## 2.4 La Técnica del Puzzle de Aronson

La "Técnica del Puzzle de Aronson" (Aronson y Patnoe, 1997) potencia el aprendizaje cooperativo (Traver, 2005). El alumnado a través de esta técnica realizará actividades previas a la profundización de los conceptos planteando búsquedas de información y evaluación de esta. Se deberá de utilizar un método de trabajo definido como pueden ser: lecturas, mapas conceptuales, actividades para exponerlas en grupo, etc. (Mayorga y Madrid, 2012). Para poder realizar estas actividades se deberá pedir ayuda al grupo ya que los resultados dependerán de todos los miembros. Más allá de la motivación intrínseca (satisfacción personal, confianza, amor propio, etc.) se fomentará una motivación extrínseca (dar a conocer a sus compañeros/as su propio aprendizaje). A través de esta técnica se trabajan los cinco elementos del trabajo cooperativo (Johnson y Johnson, 2014) que hay que tener en cuenta para minimizar las desventajas. Mediante esta técnica es el propio alumnado quién toman el rol de los y las docentes ante sus propios compañeros y compañeras siendo a la vez tutorizados por ellos, produciéndose así una interdependencia positiva al trabajar juntos, de esta forma los objetivos individuales se hallan vinculados a los objetivos del grupo pues no se puede alcanzar los objetivos como individuo si no se alcanzan los del grupo.

El alumnado se divide en grupos y a cada componente del grupo se le asigna una tarea diferente, la suma de las tareas dará lugar a la consecución de las actividades. Esto llevará a que la realización total de la tarea esté condicionada a la mutua cooperación. Para poder llevar a cabo esta técnica los pasos a seguir son los siguientes (Tabla 3):

**Tabla 3. Pasos a seguir para la conformación de la “Técnica del Puzzle” de Aronson**

| PASOS          | ACCIONES   |
|----------------|--|
| <b>Primero</b> | Se organizan los grupos o “equipos puzzle” para trabajar el material académico que ha sido dividido en tantas secciones como miembros tenga el equipo. |
| <b>Segundo</b> | Cada miembro del grupo se ocupará de aprender la sección que le haya tocado.   |
| <b>Tercero</b> | Los diferentes miembros de los “equipos de puzzle” que le hayan tocado las mismas secciones se reúnen para discutir las.                               |
| <b>Cuarto</b>  | Los estudiantes vuelven a sus equipos iniciales (grupo puzzle) y enseñan su sección a sus compañeros/as.   |

Elaboración propia a partir de datos de: Gavotto et al. (2015)

### 3. Metodología

Este proyecto piloto que se presenta tiene como objetivo principal que el alumnado adquiera herramientas de redacción y citación para abordar los

trabajos académicos. Para ello, se llevó a cabo un taller de innovación educativa para el aprendizaje de la escritura científica a través de la gamificación y el aprendizaje cooperativo. La técnica utilizada fue “La técnica del puzzle” de Aronson.

El taller se realizó en dos asignaturas de primero del Grado de Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), en las asignaturas de Biología y en la asignatura de Antropología. El primer taller se realizó en la asignatura de Biología de la edición octubre 2021, tras la realización se reajustó tanto los tiempos como el cuestionario de evaluación. El segundo taller realizado en la asignatura de Antropología de la edición abril 2022 ya contó con los reajustes realizados que permitieron mejorar los resultados.

La actividad se llevó a cabo el primer día de clases y tuvo como duración una hora. La primera parte de la clase se enfocó al conocimiento del alumnado y a la explicación de la asignatura en sí. La presentación de los y las alumnas permitió caracterizar ciertas variables que servirían posteriormente para la conformación de los grupos (formación universitaria previa, conocimiento de normativas de edición y normas APA 7ª Edición, competencias en la redacción de trabajos académicos, etc.). En la segunda parte de la clase se realizó el taller.


El número de alumnado que asistió al taller fue: en Biología 5 alumnos/as y en la asignatura de Antropología 7 alumnos/as.

La herramienta Blackboard Inc. que utiliza la Universidad Internacional de Valencia para impartir la docencia posibilita una metodología online, así el alumnado asistió a las sesiones en directo y realizó diferentes dinámicas y trabajos grupales que fomentan el aprendizaje cooperativo, así como la utilización de herramientas de gamificación educativa. Además, las sesiones quedaron grabadas, facilitando al alumnado que no

podiera asistir a las mismas, su posterior visualización de forma asíncrona. A través de esta herramienta en la primera parte del taller se realizó una explicación de los contenidos a trabajar sobre habilidades de redacción y sobre la normativa de referencias bibliográficas APA 7ª Edición. Seguidamente, en la segunda parte de la sesión, se conformaron los diversos grupos de trabajo. Aprovechando la posibilidad de la herramienta Blackboard Inc. de realizar grupos de trabajo online que permiten una interacción cara a cara entre los miembros del grupo. En el taller se facilitó a cada grupo de trabajo un mismo texto que contenía tanto erratas en redacción como en citas bibliográficas.

Posteriormente se siguió la metodología cooperativa basada en el puzzle de Aronson (Gavotto et al., 2015). Se inicia la primera fase del puzzle dividiendo a los participantes en dos grupos: por un lado, todos aquellos participantes<sup>20</sup> que debían corregir, del texto, las normas APA y, por otro lado, aquellos que debían corregir la redacción. Estos grupos homogéneos se conforman como reunión de expertos y revisaron entre todos los aspectos a corregir de la tarea demandada. Posteriormente se pasó a la segunda fase donde cada participante conformó grupos heterogéneos y se realizó la reunión interdisciplinar, cada experto se reunió con otro experto de otro grupo para culminar la corrección del texto (Tabla 4).

**Tabla 4. Técnica del Puzzle de Aronson en los dos talleres realizados en ambas asignaturas**



| Taller. Asignatura de Biología (5P) |   |                                |   | Taller. Asignatura de Antropología (7P) |   |                                |   |
|-------------------------------------|---|--------------------------------|---|---|---|--------------------------------|---|
| <b>Fase 1. Grupos homogéneos</b>    |   |                                |   | <b>Fase 1. Grupos homogéneos</b>        |   |                                |   |
| Corrección redacción                |   | Corrección ref. bibliográficas |   | Corrección redacción                    |   | Corrección ref. bibliográficas |   |
| 1                                   | 1 | 2                              | 2 | 1                                       | 1 | 2                              | 2 |
| <b>Fase 2. Grupos heterogéneos</b>  |   |                                |   | <b>Fase 2. Grupos heterogéneos</b>      |   |                                |   |
| 1                                   | 2 | 2                              | 1 | 2                                       | 1 | 2                              | 2 |

Elaboración propia a partir de los talleres realizados.

Por último, una vez realizada la actividad y conformados los grupos heterogéneos se realizó una serie de preguntas, a modo de evaluación de las competencias adquiridas, a través de la herramienta Socrative. Cada participante realizó su evaluación y por cada pregunta acertada sumó un punto. Una vez que todos realizaron la evaluación se volvió a conformar a los grupos heterogéneos sumando los respectivos puntos individuales y

<sup>20</sup> El género utilizado para la explicación del taller es masculino debido a que asistieron más alumnos que alumnas.

se calculó la media con los miembros del grupo. De esta forma se obtuvo el grupo ganador que fue aquel que obtuvo la media más alta.

Finalmente, para obtener una evaluación de satisfacción del curso por parte del alumnado, se les pasó un cuestionario de valoración. Este cuestionario evaluó tanto el contenido como la metodología didáctica llevada a cabo y la consideración por parte del alumno/a de haber conseguido el objetivo del curso.

## 4.Resultados y discusión

La gran mayoría del alumnado que participó en ambos talleres no tenía conocimientos previos sobre normativas de edición. Solo el 9,1% habían utilizado anteriormente las normas APA para citar, sin embargo, estos consideraban que necesitaban actualizarse y reforzar las prácticas. Tan solo el 27,3% de los participantes tenían estudios universitarios previos. Todo el alumnado que asistió al curso creía necesario realizarlo debido a que se exigirían los contenidos de este en trabajos académicos posteriores. De hecho, casi el 82% de los participantes aseguraban que el contenido era muy actual desde el punto de vista académico y los temas presentados eran relevantes. Además, el 90,9% consideraba que el curso ofrecía diferentes recursos que eran útiles para la formación y orientación. Por lo tanto, ya se contaba con un interés previo del alumnado que asistió al taller en conseguir los objetivos del curso.

Tras la puesta en práctica de ambos talleres se pudo comprobar que todo el alumnado que participó en el taller de la asignatura de Antropología aprobó la evaluación de competencias adquiridas en el taller al menos con un 5, alcanzando una media de 6 (la nota más baja fue un 5 y la más alta un 8). El taller que se impartió en la asignatura de Biología tuvo resultados menos eficientes, alcanzando una media de 3,2 (la nota más alta fue de 5 y la más baja fue 0). Esto también se debió a que el primer taller realizado de este proyecto piloto se llevó a cabo en la asignatura de Biología y no se acabaron de ajustar bien los tiempos, demorándose más de lo previsto. El desajuste en la dinámica relacionada con la progresión de las actividades provocó que uno de los alumnos no pudiera quedarse para realizar la evaluación de competencias. Esto generó conflicto en la conformación de los grupos heterogéneo y por lo tanto en la responsabilidad individual del alumno frente a su grupo. Sin embargo, se intentó remediar poniendo al sujeto en un grupo de tres personas y al realizar la media de los puntos obtenidos no se le tuvo en cuenta. Además, el cuestionario de evaluación contenía un nivel de exigencia mayor que no acababa de ajustarse ni a los tiempos ni al contenido. Estas dificultades encontradas en el primer taller sirvieron para remodelar el segundo taller, mejorando los resultados de este. La falta de tiempo tampoco permitió realizar una tabla de calificaciones adecuada para que pudiera ser visualizada por los participantes y solo se mencionó al grupo ganador (el que más puntos había obtenido).

Las preguntas que más fallaron fueron aquellas que estaban relacionadas con las citas

de referencias bibliográficas, tanto en un taller como en otro. En ambas asignaturas, aquellos alumnos que habían asistido a este taller obtuvieron mejores resultados en las actividades de los portafolios tanto en redacción como en citación de referencias bibliográficas, frente a aquel alumnado que no había asistido.

En relación con la metodología casi el 91% de los asistentes a los talleres consideraban que el curso ofrecía diversidad de opciones que facilitaban la comprensión de los contenidos y que el volumen de información era suficiente para alcanzar el objetivo planteado. Igualmente, el mismo porcentaje consideraba que la calidad académica de los contenidos ofrecidos era muy buena. Más de la mitad apuntaron que las dinámicas llevadas a cabo eran originales y creativas a la hora de presentar los contenidos y ninguno de los participantes pensó que el curso pudiera mejorarse en ningún aspecto, alegando que el curso era muy completo.

La metodología utilizada también ayudó a que el alumnado que participaba en los talleres se conociera, por lo tanto, sirvió también como dinámica de presentación debido a que se realizó los talleres al inicio de las asignaturas.

## 5. Conclusiones

El aprendizaje cooperativo a través de la Técnica del Puzzle de Aronson, aplicado a la gamificación, tiene resultados favorables en la adquisición del conocimiento. El objetivo de este proyecto piloto es que el alumnado adquiera herramientas de redacción y citación para abordar los trabajos académicos, se consiguió pese a ciertas limitaciones. La consecución de los objetivos pudo comprobarse tanto en la evaluación realizada durante el taller como posteriormente en la evaluación de las actividades del portafolio de ambas asignaturas.

Si bien, para un planteamiento futuro del proyecto se debería modificar ciertos aspectos para la mejora. Estos aspectos están relacionados con la planificación del propio proyecto dentro del Grado, en relación con: tener un mayor control de las personas que van a asistir al taller (tanto en el número como en las características de los participantes), se propone realizar una inscripción previa al curso donde el alumnado conteste a una serie de preguntas que permita obtener información para la creación posterior de los grupos y la gestión de los roles del alumnado en ellos. Además, de esta forma se podrá mejorar y controlar tanto la responsabilidad individual y grupal como las habilidades interpersonales y de equipo; controlar las dinámicas del juego en relación con la progresión de las actividades, se propone ampliar el taller a 2 horas. Dentro de estas dinámicas, sería conveniente (con base en los resultados obtenidos en la evaluación de competencias) modificarlas en relación con el aprendizaje de referencias bibliográficas en normativa APA, se propone orientarlo más al uso del manual para la realización de las actividades; gestionar con mayor eficacia los componentes de los elementos de gamificación (reforzar con insignias,

premios, etc.) para los grupos ganadores.

La plataforma Blackboard de la Universidad Internacional de Valencia tiene las condiciones apropiadas para poder llevar esta metodología al entorno de la educación online, ya que cuenta con la posibilidad de crear salas de trabajo en la propia videoconferencia de las asignaturas. Esto permite, de forma ágil, crear grupos y mover a los miembros para poder aplicar la "Técnica de Puzzle de Aronson". Se propone realizar este proyecto de innovación al inicio del grado como formación previa antes de iniciar las clases, modificando en el proyecto los aspectos anteriormente explicados.

## Referencias

Aronson, E. y Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. Longman.

Azorín, C.M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*. 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>

Borras Gene, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid. S.I.

Chang, B. y Kang, H. (2016). Challenges facing group work online. *Distance Education*. 37(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1154781>

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., y Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*. 18(3), 75-88. <https://doi.org/10.1109/LaTiCE.2014.10>.

García-Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>

Gavotto, O., Glasserman, L., Monge, P. y Castellanos, L. (2015). La Cohesión del Colectivo, como Factor Clave para el Trabajo Colaborativo en Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(2), 171-185.

Girona, U. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia*. 1(4), 107-118. <https://doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>

Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales De Psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999b). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2012). La técnica del puzzle como estrategia de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico. *Publicaciones*, 42, 89-106.
- Moreira, M. A. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*. 33(3), 15-38. <https://doi.org/10.6018/j/240791>
- Pérez, F. (2016). Gamificación y la Física–Química de secundaria. *Education in the Knowledge Society*. 17(3), 13-28. <https://doi.org/10.14201/eks20161731328>
- Prieto, J. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Revista Interuniversitaria*. 31(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Renninger, K. A., Cai, M., Lewis, M., Adams, M. y Ernst, K. (2011). Motivation and learning in an online, unmoderated, mathematics workshop for teachers. *Educational Technology Research and Development*. 59(2), 229-247. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9195-4>
- Rivera, N. (septiembre de 2014). *La transferencia del aprendizaje: Un reto para los MOOC*. Conferencia en Congreso Internacional de Organización Escolar (XIII CIOIE). Madrid, España.
- Robles-Laguna, L. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional De Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*. 1(2), 57-66. <https://doi.org/10.17561/riai>
- Rondón, E. y Mallea, I. (2021). Aplicación de la gamificación en el diseño de actividades en la Educación a Distancia. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*. 4(15), 366-380.
- Roschelle, J. (2013). Special Issue on CSCL: Discussion. *Educational Psychologist*. 48, 67-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.749445>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: Motivar jugando*. Editorial UOC.
- Tesouro, M. y Puiggalí, J. (2004). Evolución y utilización de internet en la educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 24, 59-67.
- Traver, A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. (Tesis doctoral, Universidad Jaume I). <http://www.tdx.cat/handle/10803/10365>

Villalustre, L. y del Moral, M.E. (2015). Gamification: Strategies to optimize learning process and the acquisition of skills in university contexts. *Digital Education Review*. 27, 13-31.

# *Capítulo 26*

Software ICF-VIAL: predicción del  
juicio de peligrosidad del delincuente  
vial

Jose María González González  
Universidad Internacional de Valencia  
[josem.gonzalez@campusviu.es](mailto:josem.gonzalez@campusviu.es)

## Resumen

Esta tecnología desarrollada por el Observatorio de Criminología Vial y EXTERNAL servirá para desarrollar una IA delincencial, cuyo fin es ayudar a la reinserción de los conductores reincidentes para que vuelvan a circular por las vías sin riesgos hacia los demás usuarios. ICF-VIAL es un software con el que es posible, generar un Informe criminológico forense de Seguridad Vial.

El software interpreta las consideraciones, tanto empíricas como teóricas, de los determinantes sobre los riesgos personales, las carencias en apoyo prosocial y en las oportunidades delictivas todos ellos evaluados sobre la base de la Teoría del Triple Riesgo Delictivo, de Santiago Redondo. Este objetivo de observar y arrojar un pronóstico de reincidencia y peligrosidad no debe interpretarse como un riesgo contra el derecho a la tutela judicial efectiva, ya que representará solo una herramienta más para proponer las medidas para la resocialización, reinserción e integración social, tanto del victimario como de la víctima. Esta nueva solución tecnológica, además, agilizará el proceso de realización del informe criminológico, pues tan solo tras una entrevista semiestructurada con el delincuente, dará al instante su grado de peligrosidad.

**Palabras clave:** software, criminología vial, IA

## Abstract

This technology developed by the Observatory of Road Criminology and EXTERNAL will serve to develop a criminal AI, whose purpose is to help the reintegration of repeat offenders so that they can return to driving on the roads without risk to other users. ICF-VIAL is a software with which it is possible to generate a Forensic Criminology Report on Road Safety.

The software interprets the considerations, both empirical and theoretical, of the determinants of personal risks, deficiencies in prosocial support and criminal opportunities, all of them evaluated on the basis of Santiago Redondo's Triple Criminal Risk Theory. This objective of observing and giving a prognosis of recidivism and dangerousness should not be interpreted as a risk against the right to effective judicial protection, since it will represent just one more tool to propose measures for the resocialization, reintegration and social integration, both of the perpetrator like the victim. This new technological solution will also speed up the process of preparing the criminological report, since only after a semi-structured interview with the offender will he instantly give his degree of dangerousness.

**Keywords:** software, road crime, AI

## 1.Introducción

Denominado ICF-VIAL ([www.icfvial.com](http://www.icfvial.com)) es el programa informático que ayuda a la realización del Informe Criminológico Forense de Seguridad Vial. Esta tecnología está desarrollada por Observatorio Criminológico de la Seguridad Vial y EXTERNAL Consultoría y Outsourcing siendo la primera del mundo en su clase.

Este software servirá para desarrollar una IA delincencial, cuyo fin es ayudar a la reinserción de los conductores reincidentes para que vuelvan a circular por las vías sin riesgos hacia los demás usuarios.

ICF-VIAL es un software que acaba de crearse en España (año 2022) y con el que es posible, por primera vez de manera automática, generar un Informe criminológico forense de Seguridad Vial. Su desarrollo ha sido posible tras la elaboración de un "Manual Práctico de Criminología Aplicada" y que nos ofrece al instante el grado de peligrosidad del reo.



Figura 1: logotipo del software ICF-VIAL.

## 2.¿Qué es el informe criminológico forense vial?

El ICF-VIAL se basa en su elaboración en los postulados de la Escuela de la Criminología Biosocial<sup>21</sup>, vinculando el modelo a la interacción de los aspectos del individuo: biológicos, psicológicos y sociales.

Siendo el modelo perfecto para desarrollar en el ICF-VIAL, ya que hay que tener en cuenta que la conducción de vehículos es una interacción directa y social con los demás usuarios de las vías.

Vicente Garrido (2017, pág. 46) concreta que factores predominantes en los delitos contra la seguridad vial (como la conducción temeraria o ir bajo la influencia de bebidas alcohólicas y/o drogas) están cometidos por la influencia de rasgos biológicos de la personalidad del delincuente, como son la impulsividad y la búsqueda de sensaciones.

Es una herramienta donde se expone la evaluación forense del victimario y la víctima, si la hubiese<sup>22</sup>, en relación al delito contra la seguridad vial cometido o que esté relacionado

<sup>21</sup>Esta corriente de estudio de la Criminología busca comprender la interacción *bios/cultura* en la explicación del delito, aplicada dentro del curso de la vida del desarrollo de la delincuencia.

<sup>22</sup> Es importante recordar que la víctima principal (siempre que no haya lesionados y/o homicidios imprudentes) es "la seguridad vial", entendiéndola como la protección de la seguridad colectiva, en la que todos formamos parte de ella, ya sea de una manera u otra. Considerándola como un derecho de todos los ciudadanos, vinculado a los derechos fundamentales de la vida y la integridad física y psíquica de las personas. Que gracias a la Ley Orgánica 15/2007 de 30 de noviembre, se da un paso más en la protección de la seguridad vial, incrementando el control sobre el riesgo tolerable

con él (Ej: homicidio y/o lesiones imprudentes). En el que se interpretan las consideraciones, tanto empíricas como teóricas, de los determinantes sobre los riesgos personales (R.P.), las carencias en apoyo prosocial (C.A.) y en las oportunidades delictivas (O.P.) en base

a la Teoría del Triple Riesgo Delictivo de Santiago Redondo<sup>23</sup>. Con el objetivo de observar e interpretar el pronóstico de reincidencia y peligrosidad y así poder proponer las medidas para su resocialización y reinserción e integración social, tanto del victimario como de la víctima.

El modelo TRD pretende definir el riesgo delictivo basándose en los comportamientos antisociales y criminales, que en palabras de Gottfredson y Hirschi (1990) "*suelen consistir en conductas de fuerza, engaño o peligro, con la finalidad de lograr un beneficio o satisfacción propios, pero sin considerar el daño o riesgo graves que pueda causarse a otros*", y en las confluencias e interacciones de diversos factores de riesgos (individuales, sociales y ambientales)<sup>24</sup> y los factores de protección.

Es importante tener en cuenta que el modelo no contradice las teorías tradicionales ni compite con ellas, ofreciendo una visión global del marco de la delincuencia, que intenta agrupar diversos procesos explicativos del comportamiento antisocial o delincencial.

### 3.Funcionamiento

En el software se introducirán los datos mediante una entrevista semiestructurada con el victimario con diferentes tipos de diligencias, acorde a lo referenciado anteriormente y a la teoría que lo rige. Con un sistema metodológico de preguntas con respuestas cerradas dicotómicas y diversas escalas Likert para medir el grado de intensidad en diferentes parámetros; cuyos resultados se reducen a datos cuantitativos, siendo así más fácil de codificar y analizar y que serán tratados aritméticamente a la función f (RP, CA, Op) para la obtención de una puntuación escalada que nos ofrecerá un pronóstico de peligrosidad individualizado.

El realizar el informe mediante una entrevista semiestructurada tiene una finalidad importante, que será la de poder identificar si en el victimario hay síntomas de déficit de aprendizaje, ya que es probado por la literatura científica<sup>25</sup> que éstos guardan una relación significativa con la conducta antisocial.

El programa emplea un algoritmo que establecerá un juicio de peligrosidad del reo. Este informe puede ser utilizado por los agentes encargados de la vigilancia del tráfico, Guardia Civil, Policía autonómica y local, que tengan los conocimientos criminológicos en la materia. Serán los criminólogos los principales usuarios de este software español por su facilitación de la realización de informes en la materia. Sin embargo, ICF-VIAL también puede ser de utilidad para los despachos de abogados, compañías de seguros y en todos

---

y considerar a los delitos contra la seguridad vial desde el peligro abstracto (no hace falta que se produzca lesión o daño, lo que se pena es la propia conducta en sí) hasta el desprecio por la vida de los demás en el tráfico rodado.

<sup>23</sup> Redondo, Santiago. El origen de los delitos. Introducción al estudio y explicación de la criminalidad. Tirant lo blanch, 2015.

<sup>24</sup> Los Criminólogos norteamericanos Sampson y Laub establecen que los factores de riesgo y las reacciones sociales que el individuo experimenta como resultado de sus conductas no determinarán de modo completo y exacto su comportamiento posterior a la infracción penal estudiada en el informe criminológico, pero sí que tales factores y reacciones delimitarán el marco modulador general en el que el sujeto adoptará sus decisiones de actuación futura, pudiendo predecir su peligrosidad y reincidencia futura.

<sup>25</sup>Ellis et al (2009);Redondo y Garrido (2013).

los estamentos que trabajen con reos en seguridad vial, como en los programas TASEVAL<sup>26</sup> que establece Instituciones Penitenciarias.

Este objetivo de observar y arrojar un pronóstico de reincidencia y peligrosidad no debe interpretarse como un riesgo contra el derecho a la tutela judicial efectiva, ya que representará solo una herramienta más para, por ejemplo, proponer las medidas para la resocialización, la reinserción y la integración social, tanto del victimario como de la víctima.

Esta nueva solución tecnológica, además, agilizará el proceso de realización del informe criminológico, pues tan solo tras una entrevista semiestructurada con el delincuente, dará al instante su grado de peligrosidad. Así se podrá aportar más información a la autoridad judicial para proponer una pena más adecuada siempre con el fin último de ayudaren la reinserción del delincuente vial.

Siendo el objetivo máxime de nuestra Constitución la reinserción de las personas, por eso este software nos ayudará a ello en todo lo relacionado con el entramado vial, siendo una solución tecnológica que ayudará a los profesionales en la materia a establecer el juicio de peligrosidad del delincuente vial y facilitará la proposición de la pena que mejor se adapte a sus características para dicho fin, que no es otro que el establecido en nuestra Carta Magna.

## 4.Estructura

El programa analiza el riesgo de reincidencia en delitos contra la seguridad vial exponiendo la evaluación forense de víctima y delincuente, en caso de acabar existiendo un delito contra la seguridad vial cometido u otro que esté relacionado con él (Ej: homicidio y/o lesiones imprudentes).

Por eso el ICF-VIAL se divide en dos partes bien diferenciadas, una dedicada al victimario y otra dedicado a la víctima si la hubiere, ya que es importante su inclusión para observar el impacto que ha tenido el delito violento en ellas<sup>27</sup>, y su repercusión sobre el acercamiento del victimario a la víctima en el apoyo prosocial.

La estructura de esas diligencias seguirá el siguiente esquema:

---

<sup>26</sup> Talleres de Seguridad Vial.

<sup>27</sup> Desde el año 2002 es obligatorio en Reino Unido (Smith, 2005).

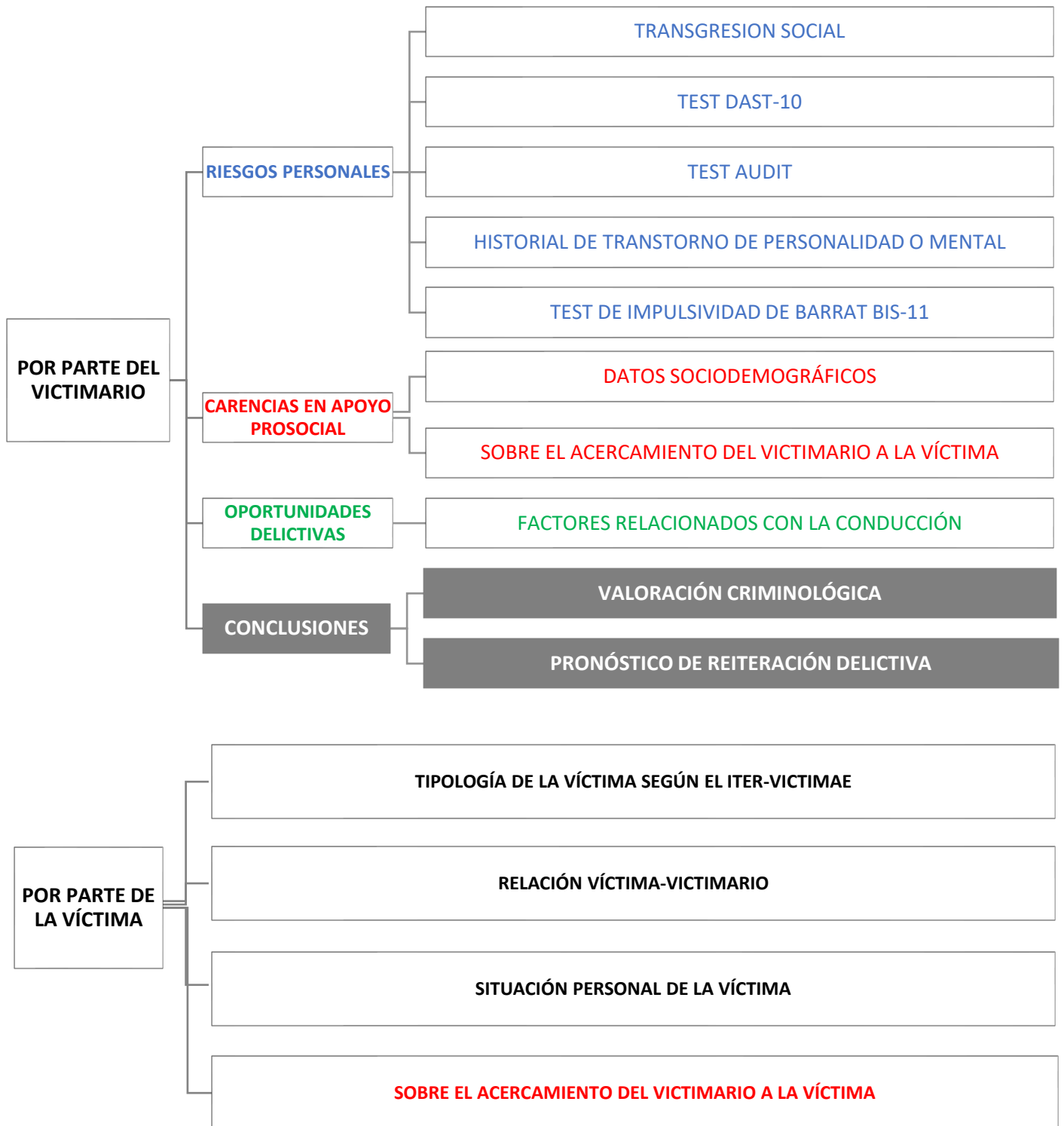


Figura 2: esquema de las diligencias a realizar en el ICF-VIAL.

## 5. Reflexión final

Una de las funciones más importantes del Criminólogo Forense es la valoración y predicción de la violencia y/o reincidencia. Con el software ICF-VIAL se ha pretendido, bajo la teoría del TRD, sintetizar la estructura y el proceso de realización del informe criminológico en los delitos contra la seguridad vial para la averiguación de la reincidencia y peligrosidad de los delincuentes viales, con el único fin de crear una "*herramienta criminológica*" que ayude a la averiguación de los parámetros buscados y poder establecer el riesgo de reincidencia violenta de la persona estudiada, cuya finalidad es proporcionar a la Administración de Justicia los conocimientos empíricos, desde el punto de vista social y conductual, sobre aspectos no normativos y relevantes del delincuente vial, facilitando así el auxilio al juzgador, que ayude a dictar la mejor sentencia para la resocialización de delincuente.

## Referencias

Bernabéu Ayela, F. "el informe criminológico en la seguridad vial" en la Criminología forense y el informe criminológico, Tirant lo blanch, Valencia, 2017.

Carreras, J.A. y González, J.M. (2016). Criminología Vial. Ed.: Criminología y Justicia.

Carreras, J.A. et all. (2014), Aspectos criminológicos en materia de seguridad vial, Ed. : Criminología y Justicia.

Climent, C; Garrido, V; Guardiola, J. (2012). El informe criminológico forense: teoría y práctica. Edit. Tirant Lo Blanch.

Garrido, V. (2017). La criminología forense y el informe criminológico. Tirant lo blanch.

Garrido, V., Santiago, R. y Stangeland, P. (2013) Principios de Criminología. Ed.: Tirant lo Blanch.

GERMÁN MANCEBO, Isabel. «El informe criminológico: su interés y alcance en el ámbito judicial» en International E-Journal of Criminal Sciences, 2007, Núm. 7.

Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). A general theory of crime. Stanford, CA: Stanford University Press.

Kaiser, G., 1978, "Estudios de psicología criminal: delincuencia de tráfico y prevención general". Ed.: Espasa-Calpe.

Larrauri, E. (2012). ¿Es necesario un informe social para decidir acerca de la pena? Una aproximación a la toma de decisiones judiciales. Jueces para la Democracia, (73), 105-119.

Middendorff, W.; 1976, "Estudios de psicología criminal: estudios sobre la delincuencia en el tráfico. Ed.: Espasa-Calpe.

Redondo, S. (2015). El origen de los delitos. Introducción al estudio y explicación de la criminalidad. Tirant lo blanch.

Velasco, P. (2018). Criminal-Mente. La criminología como ciencia. Ariel.

Wandall, R. (2010). Resisting risk assessment? Pre-sentence reports and individualized sentencing in Denmark. *Punishment&society*, 12(3), 329-347.

# *Capítulo 27*

Uso de recursos audiovisuales en el estudio del terrorismo: visualización práctica de elementos teóricos

Alfredo Crespo Alcázar  
Universidad Internacional de Valencia  
alfredo.crespo@campusviu.es

Teresa Sánchez González  
Universidad Internacional de Valencia  
tsanchezgonzalez@gmail.com

## Resumen

Este capítulo aborda el estudio de un fenómeno complejo como es el terrorismo, el cual genera una atención cada vez mayor por parte de la opinión pública y de la sociedad civil, mediante el recurso de materiales audiovisuales. En este sentido, recurriendo a autores canónicos de amplia y solvente trayectoria académica, se explicaría desde una perspectiva teórica qué es el terrorismo, su historia y sus rasgos caracterizadores. A partir de ahí, se propondrá a los alumnos el visionado de una serie de documentales y reportajes periodísticos, todos ellos accesibles en internet, en los cuales deberán detectar esos contenidos teóricos en boca de sus protagonistas, tanto los propios terroristas como aquellas instituciones que tienen la finalidad y el mandato constitucional de combatir esta amenaza

**Palabras clave:** Terrorismo, medios de comunicación, recursos audiovisuales, contranarrativa

## Abstract

This chapter deals with the study of the complex phenomenon of terrorism, which generates increasing attention from public opinion and civil society, through the use of audiovisual materials. In this sense, by resorting to canonical authors with a broad and solvent academic trajectory, we will explain from a theoretical perspective what terrorism is, its history and its characterising features. From there, students will be asked to watch a series of documentaries and journalistic reports, all of them accessible on the Internet, in which they will have to detect these theoretical contents in the mouths of the protagonists, both the terrorists themselves and those institutions whose purpose and constitutional mandate is to combat this threat.

**Keywords:** Terrorism, media, audio-visual resources, counter-narrative

## 1.Introducción

El terrorismo global es una de las principales amenazas que padecen las sociedades actuales. Un fenómeno complejo y de numerosas aristas que preocupa y ocupa, cada vez más, a los ciudadanos. En este capítulo, partiendo desde una doble vertiente, los medios de comunicación y el fenómeno terrorista, se realiza un estudio de las posibilidades que ofrecen los recursos audiovisuales en el estudio de la narrativa terrorista.

Después de una aproximación a los autores especialistas en la materia, se propondrá a los alumnos el visionado de una serie de documentales y reportajes periodísticos, todos ellos accesibles en internet, en los cuales deberán detectar esos contenidos teóricos en boca de sus protagonistas, tanto los propios terroristas como aquellas instituciones que tienen la finalidad y el mandato constitucional de combatir esta amenaza. Al respecto,

propondremos un listado de vídeos, algunos de los cuales aparecen citados en este resumen, así como la batería de preguntas que los alumnos deberán responder. De cara a una óptima realización de esta práctica, los profesores tendrán en cuenta la procedencia de la fuente, en tanto en cuanto se deberán proponer materiales objetivos y rigurosos que huyan del proselitismo de determinadas ideas y argumentos que forman parte del credo de los victimarios.

Como ejes temáticos, propondremos los siguientes:

- a. Procesos de radicalización terrorista.
- b. Rol de las víctimas del terrorismo como referentes éticos y morales.
- c. Análisis de la ideología e historia de grupos terroristas representantes de cada una de las oleadas trazadas por David Rapoport.
- d. Uso de la comunicación por las organizaciones terroristas.
- e. Casos de estudio concretos: documentales y reportajes sobre organizaciones terroristas.

## 2.Marco conceptual

### 2.1 La responsabilidad de los medios de comunicación

Los medios de comunicación cumplen una función social. Es bien conocido su papel como generador de la opinión pública y como "watchdog" del poder. Ambos papeles, más allá del aspecto puramente informativo, son especialmente importantes en la sociedad en la que vivimos: una sociedad tecnológicamente conectada y donde la información se mueve con enorme rapidez ante las demandas constantes del ciudadano.

Pero ante esas obligaciones de la prensa, como garantes de las democracias, controladoras del poder, denunciadoras de la corrupción y las malas praxis, los medios, como decíamos al inicio, cumplen la función social de informar. Y no sólo de informar, sino que esa información sea veraz y de calidad.

La relación entre los medios de comunicación y la narrativa terrorista, y el modo en que ésta es abordada, no ha sido nunca tarea fácil. Muy conocidas son las palabras de la ex primer ministra británica Margaret Thatcher (El País, 1985) cuando aludía, en 1985, a la necesidad de que los medios negaran "*el oxígeno de la publicidad*" a los terroristas, a la vez que prohibió entrevistar a miembros del IRA. Días después, la histórica presidenta del diario Washintong Post, Katharine Graham (El País, 1985), publicaba un artículo contradiciendo la teoría de Thatcher y argumentado que los medios debían de ofrecer una cobertura periodística de los atentados lo más amplia posible basándose en tres razones. En primer lugar, defendía que los atentados terroristas son muy notorios para que pasen inadvertidos y que, si no se informara de ellos, aumentarían los rumores intensificando o empeorando así el conflicto. Del mismo modo, Graham defendía que no había pruebas precisas de que los atentados terminaran si los medios no informaran sobre ellos y que, muy al contrario, sí se creía que los terroristas aumentarían el número y la magnitud de sus acciones hasta que el mundo les prestara atención. En último lugar, se basaba en el derecho que tienen los ciudadanos a saber lo que el Gobierno hace para contener los atentados.

Si avanzamos en el tiempo, uno de los grupos terroristas que ha llevado las herramientas comunicativas y de propaganda a otro nivel ha sido Dáesh. La escenificación del terrorismo como si de una obra de teatro se tratara radica en la actitud narcisista de los terroristas. Hilke y Kaise, dos psiquiatras alemanes, ya indicaron que a los terroristas los cegaba el fanatismo para planear detenidamente sus atentados. El público estaba en el centro de su pensamiento, obligado a presenciar el terrible espectáculo. Así, los crímenes terroristas se convertían en una performance, una representación escénica que pretende cambiar la Historia (Veres, 2004, pp. 2-3). El profesor Rogelio Alonso (2015) utiliza el ejemplo del video publicado por el grupo terrorista Dáesh, en el que se muestra el asesinato de 25 soldados sirios por disparos de jóvenes, aparentemente menores de edad, en el teatro romano de Palmira, en el centro de Siria. Este suceso demuestra como el atentado *"es una obra de teatro, una representación, una escenificación, un acto terrorismo de comunicación"*.

Lo mismo se puede ver en los videos difundidos por el autodenominado Estado Islámico (EI) y protagonizados por corresponsales, como la decapitación del periodista norteamericano, James Foley, tras dos años de secuestro. En un cuidado y preparado video, se puede ver a Foley con un traje naranja, arrodillado y con las manos en la espalda junto a un militante enmascarado vestido de negro. El terrorista afirma que la muerte de Foley es el resultado directo de los bombardeos de Estados Unidos contra Dáesh en Irak. A continuación, la cámara se centra en el periodista que hace una llamada de atención *"a mis amigos, mi familia y mis seres queridos a levantarse contra mis verdaderos asesinos: el gobierno de EE.UU"*. Después, se lleva a cabo la decapitación.

Este tipo de vídeos, especialmente ligados a la propaganda del Dáesh, ha supuesto un verdadero debate dentro de las redacciones de los medios. La agencia de noticias France-Presse se abstuvo de divulgar los videos de las decapitaciones. La directora de noticias internacionales Michèle Léridon escribió:

"Enviamos solo una pequeña cantidad de imágenes instantáneas obtenidas de esos videos y tratamos de asegurarnos de que fueran lo menos denigrantes posible para las víctimas. (...) Además, tratamos de buscar y publicar las fotos que les fueron sacadas a las víctimas antes de su calvario, para intentar devolverles un poco de dignidad en el momento de su muerte (UNESCO, 2017, p.71)

Por su parte, el diario New York Times utilizó fotos en blanco y negro obtenidas de los videos en la edición impresa del diario. Para su editora, Margaret Sullivan (2014), *"habría sido mucho mejor no haber utilizado nada de ese despreciable video"*. Desde el diario The Guardian (Smith, 2016), tienen claras las líneas de actuación: usar sólo una imagen fija muy recortada de los rehenes del vídeo, aunque lo ideal es usar una imagen de los rehenes en otro contexto.

Si tomamos como referencia medios españoles, ABC, por ejemplo, su línea editorial ha determinado no emitir en la web los vídeos de ejecuciones, ni imágenes que magnifiquen el horror o que hieran la sensibilidad ni dañen el honor de las víctimas. Además, no usan el término Estado Islámico en sus informaciones y sus editoriales se basan en la más absoluta condena.

Por todo ello, para que la información se base en la verdad y sirva para contrarrestar la narrativa terrorista, no amplifique el mensaje y que no sirva, involuntariamente, de propaganda a estos grupos, consideramos, una serie de aspectos importantes a tener en cuenta por parte de los medios de comunicación:

1. En primer lugar, mostrar un cuidado uso del lenguaje donde palabras como "guerra", "impuesto revolucionario", "invasión", "mártires", etc., sean correctamente utilizadas y no como modo de repetir el vocabulario terrorista.

2. Importante centrarse en un relato que se ciña a los hechos, prescindiendo de cualquier justificación o asimilación.

3. Fijar la atención en las consecuencias de los atentados.

4. Y, por último, nunca publicar videos o declaraciones que amplifiquen el discurso terrorista o que hieran a las víctimas.

### 3. Metodología

Para la realización de este capítulo, hemos usado una metodología analítica que nos permitiera, en primer lugar, basarnos en la lectura de los autores canónicos en la materia y en el visionado de una serie de documentales, que han sido punto de partida para este proyecto, para después poder extraer una serie de recomendaciones e indicaciones.

Los documentales, que se aportan en la Videografía, tenían que cumplir con una serie de características:

- Tener valor informativo
- Analizar en profundidad algún aspecto sin elementos de propaganda
- Mostrar un cuidado uso de las imágenes: no dañen la sensibilidad y no aumenten el mensaje terrorista
- Fueran de autoría contrastada
- Accesibles para los alumnos

### 4. Resultados y discusión

#### **El Estado Islámico o ISIS**

Hemos elegido el documental El Estado Islámico o ISIS emitido por La Noche Temática

(TVE) debido a la rigurosidad de su contenido, edición y producción. Asimismo, maneja abundantes fuentes, algunas de ellas anónimas por razones de seguridad, que sirven para caracterizar a un actor tan complejo como el Dáesh. Antes de visionar este documental, el alumno deberá consultar una bibliografía seleccionada sobre el tema que se aporta al final de este texto; tras conocer la misma, podrá identificar en el mencionado documental los rasgos más sobresalientes, obteniendo de esta manera un conocimiento notable del objeto de estudio. Los principales los detallamos a continuación.

### **Financiación y comunicación: mensajes propios y directos**

En este documental hallamos entrevistas a personas que conocen a la aludida organización terrorista desde dentro y que explican la forma que tuvo de financiarse a través del contrabando o de la venta de mujeres. Este elemento es fundamental en tanto cuanto esa fortaleza económica, recurriendo a métodos propios de la criminalidad organizada, le ayudó a construir un potente aparato de comunicación con el que emitió un mensaje dirigido a diferentes enclaves regionales para así captar adoctrinar-captar-radicalizar. Como se indica en el documental, combatientes terroristas extranjeros procedentes de 90 países acudieron al territorio que controlaba el Dáesh en Siria e Irak.

Para ello, su poderoso entramado comunicativo recreó escenas en el campo de batalla que magnificaban el potencial "militar" del Dáesh y realizó vídeos de calidad sobresaliente en los que se estigmatizaba a los adversarios (justificando, por tanto, emplear la violencia contra ellos). Es importante enumerar algunas características de este aparato, las cuales las explica alguien que conoce el funcionamiento de la división interna de producción de vídeos y cuya identidad no se facilita:

- A. En el interior de esos estudios del terror trabajan 20 personas.
- B. Cámaras de alta gama, propias de la CNN o de la BBC.
- C. Edición de vídeos con ordenadores de última generación. En esos vídeos se subraya la marca Dáesh y su fuerza para convertirse en una nación.

No obstante, la principal fuente de financiación descansó en el petróleo, lo que según un periodista anti-Dáesh entrevistado, le suponía unos 4 millones de euros diarios de beneficio. Además, este dinero procedente del petróleo también fue empleado para realizar una función pseudoasistencial que palió las necesidades de algunos sectores de la población a cambio de generar lealtades.

### **Psudoestado totalitario y liberticida**

El documental que abordamos trata de obtener el mayor número posible de testimonios, pero en algunos casos tal objetivo resulta imposible. La razón de ello es el terror generalizado que impuso el Dáesh entre la población. No obstante, aunque algunos de los que sí ofrecen su punto de vista, exponen las razones por las que se produjo la incorporación masiva a esa organización terrorista, destacando el hambre o el miedo.

Igualmente, este documental ha obtenido vídeos anónimos grabados con móviles que muestran ejemplos de la crueldad del Dáesh, pudiendo ver escenas tales como ejecuciones de personas aquellos que han insultado a Alá.

Otro aspecto clave en el funcionamiento del Dáesh es el adiestramiento militar; un ex

miembro lo explica: dura tres meses y durante ese periodo, además de recibir instrucción en el manejo de armas, también se les traslada a los "reclutas" formación religiosa e ideas radicales. Aquí aparece un aspecto fundamental en el terrorismo yihadista: el recurso a ataques suicidas. Para ello, se realiza una labor previa adoctrinamiento en función de la cual quien perpetre ese tipo de atentados irá al paraíso, al mismo tiempo que demostrará su verdadera fe, lo que también sirve para señalar a los apóstatas. Al respecto, resulta obligatorio recordar que el grupo terrorista también se verá beneficiado puesto que su narrativa elevará al suicida a la categoría de "mártir" y su acción facilitará cohesionar al grupo y obtener nuevas lealtades al mismo.

### **Minorías y genocidio**

Finalmente, el documental nos acerca la compleja situación en la que se encuentra una de las minorías que con mayor severidad ha sufrido los rigores liberticidas del Dáesh: los yazidíes. Muchos fueron asesinados, otros tratados como esclavos y en el caso de las mujeres, vendidas en muchas ocasiones a "combatientes" (es decir, a terroristas).



El Estado Islámico o ISIS, La noche temática, RTV

## **5. Conclusiones**

En definitiva, un documental muy completo que nos permite contemplar aspectos complementarios del fenómeno Dáesh, cuyo surgimiento contextualiza aportando factores que favorecieron su irrupción (desbaazificación en Irak llevada a cabo por Estados Unidos, sectarismo de Al Maliki, retirada de las tropas norteamericanas de Irak), la respuesta de la coalición internacional y la réplica del Dáesh instando a la comisión de "atentados inspirados" en suelo europeo.

## **Referencias**

Alonso, Rogelio, "Confrontando la amenaza del terrorismo yihadista", *Nueva Revista*, 158, 2016, pp.104-114. Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5280/confrontando\\_la\\_amenaza\\_del\\_terrorismo\\_yihadista.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5280/confrontando_la_amenaza_del_terrorismo_yihadista.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Alonso, Rogelio, "Propaganda o información. El papel de los medios de comunicación", Fundación Manuel Gimenez Abad, 2015, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9P0e0UHdWtQ>

Alonso, Raquel, *Casada con el enemigo*, Madrid, Espasa Libros, 2018.

Atran, Scott, Hamid, Nafees, Vázquez, Alexandra y Gómez, Ángel, "Dinámicas psicosociales del terrorismo transnacional. Ejemplos de investigación científica y de campo combinadas", en Gómez, Ángel; Vázquez Alexandra, (coords), *Extremismo, radicalización violenta y terrorismo*, Madrid, Sanz y Torres, 2020, pp. 157-187.

Avilés, Juan, *Historia del terrorismo yihadista. De Al Qaeda al Dáesh*, Madrid, Síntesis, 2017.

Ballesteros, Miguel Ángel, *Yihadismo*, Madrid, La Huerta Grande, 2016.

Ballesteros, Miguel Ángel, "El terrorismo yihadista en la UE", en Pagazaurtundúa, Maite, *Libro blanco y negro del terrorismo en Europa*, Bruselas, Parlamento Europeo, 2017, pp. 18-23. Recuperado de [https://iugm.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro\\_Blanco\\_Negro.pdf](https://iugm.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro_Blanco_Negro.pdf)

Berenguer, Francisco, "El aniversario de la caída de Mosul", *Documento de Análisis el Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 34, 2015. Recuperado de [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_analisis/2015/DIEEEA34-2015\\_Aniversario\\_Caida\\_Mosul\\_FJBH.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA34-2015_Aniversario_Caida_Mosul_FJBH.pdf)

Berenguer, Francisco, "La guerra contra el Estado Islámico y el factor tiempo", *Documento de Análisis del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 16, 2015. Recuperado de

[https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_analisis/2015/DIEEEA16-2015\\_Guerra\\_EI\\_FactorTiempo\\_FJBH.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA16-2015_Guerra_EI_FactorTiempo_FJBH.pdf)

Cebrián, Pilar, *El infiel que habita en mí. Los europeos que viajaron al califato del Estado Islámico*, Barcelona, Ariel, 2019.

Cockburn, Patrick, *ISIS. El retorno de la yihad*, Barcelona, Ariel, 2015.

Colom, Guillem, "¿El auge de los conflictos híbridos?", *Documento de Opinión Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 120, 2014. Recuperado de [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2014/DIEEEO120-2014\\_GuerrasHibridas\\_Guillem\\_Colom.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2014/DIEEEO120-2014_GuerrasHibridas_Guillem_Colom.pdf)

De la Corte, Luis, y Jordán, Javier, *La yihad terrorista*, Madrid, Síntesis, 2007.

De la Corte, Luis, "Cuando el Estado Islámico perdió su Estado. Un análisis estimativo sobre los efectos más probables del fin del poder territorial del Dáesh", *Documento de Opinión del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 111, 2017. Recuperado de [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2017/DIEEEO111-2017\\_EI\\_Raqqa\\_LuisdeLaCorte.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2017/DIEEEO111-2017_EI_Raqqa_LuisdeLaCorte.pdf)

De la Corte, Luis, "¿Hasta qué punto convergen el terrorismo y la criminalidad organizada?: parámetros generales y escenarios críticos", *Revista del Instituto Español*

de *Estudios Estratégicos*, 1, 2013, pp. 149-176. Recuperado de <https://revista.ieee.es/article/view/719/131>

Echeverría, Carlos, "La amenaza de los retornados del Estado Islámico: una preocupación para España y para la Unión Europea", *Informe del Instituto de Seguridad y Cultura*, 2019. Recuperado de <https://seguridadycultura.org/wp-content/uploads/2019/06/La-amenaza-de-los-retornados.pdf>

Elorza, Antonio, *El círculo de la yihad global. De los orígenes al Estado Islámico*, Madrid, Alianza Editorial, 2020.

Escobar, Juan José, "El Magreb y Oriente Próximo. Geopolítica de una región en pandemia", *Documento de investigación del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 7, 2020. Recuperado de [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_investig/2020/DIEEEINV07\\_2020JUAESC\\_MENA.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_investig/2020/DIEEEINV07_2020JUAESC_MENA.pdf)

Fojón, Enrique, "El fin del Califato, ¿el final del Dáesh?", *Artículo30.org*, 27 de marzo de 2022. Recuperado de <https://articulo30.org/politica-defensa/derrota-daesh-franquicias-yihadismo/>

Fuente Cobo, Ignacio, "El terrorismo yihadista en Oriente Medio: Al Qaeda frente al Dáesh", en *Cuadernos de Estrategia*, 196, 2018, pp. 195-228. Recuperado de [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE\\_196.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_196.pdf)

Gil, Alexandra, *En el vientre de la yihad. El testimonio de las madres de yihadistas*, Madrid, Debate, 2017.

Graham, Katharine, Medios de comunicación y terrorismo. *El País*, 1985, Recuperado de [https://elpais.com/diario/1985/12/21/opinion/503967612\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1985/12/21/opinion/503967612_850215.html)

Hoffman, Bruce. *A mano armada. Historia del terrorismo*, Madrid, Espasa-Calpe, 1998.

Jalloul, Hana, "Realidad, ideología y terminología: entre la radicalización, la violencia política y el terrorismo yihadista", *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 2, 2018, pp. 99-121. Recuperado de <http://www.seguridadinternacional.es/resi/index.php/revista/article/view/100/169>

Kepel, Gilles, *Salir del caos. La crisis en el Mediterráneo y en Oriente Medio*, Madrid, Alianza Editorial, 2020.

Lesaca, Javier, *Armas de seducción masiva. La factoría audiovisual del Estado Islámico*, Barcelona, Península, 2017.

LIUIS, Montserrat, "La prensa y el terrorismo", Fundación Manuel Giménez Abad, 2016, Recuperado de <https://www.fundacionmgimenezabad.es/es/documentacion/la-prensa-y-el-terrorismo>

Marrero, Inmaculada, *Soldados del terrorismo global. Los nuevos combatientes extranjeros*, Madrid, Alianza Editorial, 2020

Molina Serrano, Pablo José, "El empleo de niños por parte del Dáesh", *Documento de Opinión Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 24, 2022. Recuperado de

[https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2022/DIEEE024\\_2022\\_PABMOL\\_Empleo.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2022/DIEEE024_2022_PABMOL_Empleo.pdf)

Mora, Juan Alberto, "Yihad 3.3: la amenaza de los (combatientes) retornados", *Documento de Análisis del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 46, 2016. Recuperado de [https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_analisis/2016/DIEEEA46-2016\\_Yiyad3.3\\_RetornoCombatientes\\_JAMT.pdf](https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEEA46-2016_Yiyad3.3_RetornoCombatientes_JAMT.pdf)

Núñez, Jesús, *Desh. El porvenir de la amenaza yihadista*, Madrid, Catarata, 2018.

Re, Matteo, "Procesos de radicalización en Túnez tras la Primavera Árabe y la cuestión de los combatientes terroristas extranjeros", *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 17, 2021, pp. 301-328. Recuperado de <https://revista.ieee.es/article/view/1391/4481>

Reinares, Fernando, "La movilización yihadista, el salafismo democrático y las amenazas terroristas en la UE", en Pagazaurtundúa, Maite, *Libro blanco y negro del terrorismo en Europa*, Bruselas, Parlamento Europeo, 2017, pp. 13-17. Recuperado de [https://iugm.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro\\_Blanco\\_Negro.pdf](https://iugm.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro_Blanco_Negro.pdf)

Sánchez Cuenca, Ignacio, *Las raíces históricas del terrorismo revolucionario*, Madrid, Catarata, 2021.

Scavino, Dardo, *El sueño de los mártires. Meditaciones sobre una guerra actual*, Barcelona, Anagrama, 2018.

Smith, Sydney, "Guardian's 3 Guidelines for Reporting on ISIS Murder Videos", iMediaethics, 2016, Recuperado de <https://www.imediaethics.org/guardians-3-guidelines-for-reporting-on-isis-murder-videos/>

Sullivan, Margaret, "Should The Times Have Observed a Complete Blackout on ISIS Video Images?", The New York Times, 2014, Recuperado de <https://archive.nytimes.com/publiceditor.blogs.nytimes.com/2014/09/03/should-the-times-have-observed-a-complete-blackout-on-isis-video-images/>

Szmolka, Inmaculada, "¿La quinta ola de democratización? Cambio político sin cambio de régimen en los países árabes", *Política y Sociedad* 5, 2013, pp. 895-935.

Teixidor, Anna, *En el nombre de Alá. Conversaciones con yihadistas españoles y sus familias*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2017

Thatcher, Margaret, "Thatcher pide a la Prensa que no facilite publicidad al terrorismo", El País, 1985, Recuperado de [https://elpais.com/diario/1985/07/16/internacional/490312812\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1985/07/16/internacional/490312812_850215.html)

Urra, Javier, "Fanáticos e inmisericordes", en Gómez, Ángel; Vázquez Alexandra, (coords), *Extremismo, radicalización violenta y terrorismo*, Madrid, Sanz y Torres, 2020, pp. 31-41.

UNESCO, *Los medios de comunicación y el terrorismo: manual para periodistas*, 2017 Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366284>

Veres, Luis, "Prensa, poder y periodismo", *Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale*, Nº. 4, 2004. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2650541>

Watson, Mason, *El conflicto con el ISIS. Operación Inherent Resolve. Junio 2014-Enero 2020*, Zaragoza, HRM Ediciones, 2022.

### **Videografía:**

Canal Historia, "La banda Baader Meinhof", 2016. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fzXVsWoJKII&t=42s>

Documentos TV (RTVE), "El legado del califato", 2021. Disponible en <https://www.rtve.es/play/videos/documentos-tv/legado-califato/5901318/>

En Portada (RTVE), "Esclavas del Dáesh", 2016. Disponible en <https://www.rtve.es/television/20160429/esclavas-del-daesh/1346882.shtml>

Euronews, "Europe's children of ISIS", 2019. Disponible en <https://es.euronews.com/2019/09/27/europe-s-children-of-isis-cual-es-el-destino-de-los-hijos-del-grupo-terrorista>

Hoffmann, R.; Specogna, H., "Tupamaros", 2013. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YawUkVGyHXE>

Informe Semanal (RTVE), "Yihadistas españolas en el limbo", 2020. Disponible en <https://www.rtve.es/play/videos/informe-semanal/yihadistas-espanolas-en-el-limbo/5596732/>

Lugar de la Memoria, "Diálogos LUM: Pensamiento totalitario de Sendero Luminoso", 2016. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=1k46GksE9G0&t=15s>

DW TV, "El califato del terror", Parte 1. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=m\\_qcOnsf58k](https://www.youtube.com/watch?v=m_qcOnsf58k)

DW TV, "El Califato del terror", Parte 2. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=S2YuIxpE0T8>

DW DOCUMENTAL, "A la caza de combatientes del Dáesh", Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=11BSVQdzQ5Y>

La noche temática. RTVE. El Estado Islámico o ISIS. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=6\\_8QES2Xih4](https://www.youtube.com/watch?v=6_8QES2Xih4)

FRANCE 24 EN ESPAÑOL, "Mujeres del Estado Islámico, la prisión o la muerte". Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ZZcB8mHbd9E>

DW DOCUMENTAL, "El Estado islámico apunta a Filipinas". Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=gRjvVSTcqJI>

"Los vídeos de Al Qaeda". Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=eZKZnh4Tzd4>

RTVE, "Al Qaeda en el Magreb". Disponible en  
<https://www.youtube.com/watch?v=hNftx9iYvKc&t=18>

DW DOCUMENTAL, "Mi hija en el califato. Una joven alemana en el Estado Islámico".  
Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=7GdeCIM6I\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=7GdeCIM6I_Q)

RTVE, EN PORTADA, "Ex yihadistas". Disponible en  
<https://www.youtube.com/watch?v=DRQvKDUT7a0&t=25>

En Portada (RTVE), "Yihadismo: Alerta 4". Disponible en  
<https://www.rtve.es/play/videos/en-portada/yihadismo-alerta-4/6546661/>



[universidadviu.com](http://universidadviu.com)

 Planeta Formación y Universidades