

Innovación y Transformación Digital en la Educación Superior



Universidad
Internacional
de Valencia

María Julia Martínez Candado
Ignacio de Angelis
Cristina López López
Alba de Juan Mora
(Coordinadores)



Planeta Formación y Universidades



Universidad
Internacional
de Valencia



Innovación y Transformación Digital en la Educación Superior

**Edición especial de las II Jornadas de
Innovación Docente en Ciencias Sociales
y Jurídicas, 4 y 5 de octubre de 2023**



© 2022 Universidad Internacional de Valencia - VIU Editorial Planeta

Formación y Universidades

Calle Pintor Sorolla, 21. 460002 (Valencia)

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

ISBN: 978-84-19855-52-7

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 2023 celebran su segunda 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 on line, estamos obligados a poner la innovación al servicio del aprendizaje, apartándonos del modelo tradicional, y estimulando las ganas de aprender de nuestros estudiantes.

Este segundo encuentro ha atendido a la importancia de la tecnología en la formación universitaria, poniendo el foco en el impacto de la Inteligencia Artificial y sus consecuencias en el modelo de enseñanza-aprendizaje. Pero, además, en esta edición, las jornadas han traspasado fronteras, contando con la participación de una Universidad “hermana”, Ibero.

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.

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 las Jornadas. Asimismo, apreciar y reconocer el entusiasmo y compromiso con la iniciativa de nuestros compañeros de Ibero, especialmente, el Decano de la Facultad de Derecho, Humberto José Silva Nigrinis, y el profesor Daniel Ricardo Sarmiento. 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. Julia Martínez Candado
Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Valencia, abril 2024

Prefacio

La docencia, como cualquier otra pasión, implica esfuerzo, constancia, persistencia, paciencia, valores todos con los que cuentan los docentes que tomaron parte en las II Jornadas de Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas organizadas por la Universidad Internacional de Valencia - VIU y la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

La pasión por la educación, de otra parte, no puede ser ajena a los avances tecnológicos y debe nutrirse de ellos para evolucionar y estar a la vanguardia en metodologías, nuevas prácticas y propuestas pedagógicas innovadoras.

Las ponencias que encontrarán en el texto que se presenta a continuación contienen todos los elementos que se acaban de mencionar. Son iniciativas novedosas, creativas, modernas y pensadas poniendo en el centro de atención al estudiante antes que al profesor. Buscan fomentar el pensamiento crítico, la escritura creativa, la solución de problemas de forma práctica, haciendo uso, por supuesto, de las Tecnologías de Información y las Comunicaciones - TIC's. Todas tienen en común que utilizan las TIC's como herramientas de aprendizaje, entendiendo que la tecnología, sin importar su grado de avance, no debe ser un fin en sí misma, sino un medio para lograr el aprendizaje integral del educando.

No se trata, entonces, con estas propuestas, de desnaturalizar la relación docente-estudiante, pues la misma es la base fundante de la enseñanza efectiva para formar profesionales integrales, comprometidos con su entorno y preparados para aportarle a la sociedad soluciones viables a los problemas que van a enfrentar en un mundo globalizado como el actual. Se trata de promover el uso consciente de las herramientas que brinda la tecnología, para incentivar a los estudiantes y docentes en la búsqueda incesante de nuevas formas de acceder al conocimiento. En efecto, mecanismos como el Chat Gpt, la inteligencia artificial, el metaverso y todos los demás avances tecnológicos actuales son muy útiles como medios para enseñar y para aprender, pero nunca reemplazarán al individuo. Siempre habrá un ser humano detrás de cada avance tecnológico, y eso es crucial que lo profundicen tanto docentes como estudiantes.

Para la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia - VIU y la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria Iberoamericana es un honor divulgar el presente texto, el cual esperamos sea de gran utilidad para la comunidad académica.

Humberto José Silva Nigiris
Decano de la Facultad de Derecho – Corporación Universitaria Iberoamericana
(IBERO)

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. Humberto José Silva Nigrinis

Decano de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria Iberoamericana - IBERO

Dr. D. Ignacio de Angelis

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

Dra. Cristina López López

Vicedecana del Área de lo Jurídico 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.

Dra. Dña. Manoli Pozo Hidalgo

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

Dra. Dña. Ana Nieves Escriba Pérez

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

Dr. D. Fernando Mayor Vitoria

Director del Máster Universitario en Gestión de la Cadena de Suministro y Logística de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

Dr. D. Francisco Andrés Asensi

Director del Máster Universitario en Gestión Integral de la Calidad 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.

Dr. D. Jorge Jesús López Vílchez

Coordinador 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. María Jara Rodríguez Fariñas

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

Dra. Dña. María Pilar Llopis Amorós

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

Dra. Dña. Laura Carrascosa Iranzo

Coordinadora del Máster Universitario en Criminología: Delincuencia y Victimología de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

Dra. Dña. Laura Ibáñez Gallén

Directora del Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas (MBA) de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

Dr. D. Rafael Pardo Gabaldón

Director del Máster Universitario en Abogacía, Procura y Práctica Jurídica de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Internacional de Valencia – VIU.

Comité Organizador

Alba de Juan Mora

Carmen-María Queiro-Ameijeiras

Daniel Ricardo Sarmiento Cristancho

Fernando Mayor Vitoria

Francisco Andrés Asensi

Guillermo Enrique Carrillo Marín

Ignacio de Angelis

Jesús Escrivá Cámara

José Lluch Olmos

María Dolores Macías Mañas

María Jara Rodríguez Fariñas

María Sales Iborra Nacher

Nathalie Soriano Ruiz

Nerea Bolumar Sánchez

Patricia Moratalla Ruiz

Vicent Josep Sorrentí Costa

Wilmar Javier Medina Lozano

Listado de autores

Adriana Traspaderne Dedeu

Ana Nieves Escriba Perez

Carmen-María Queiro-Ameijeiras

Fernando Cabrera Carbonell

Francisco Esteban Hernández
Sanchez

Guillermo Enrique Carrillo Marin

Jelena Pavlovic

Jonatan Peñalver González

Jose Ángel Pastor Sanchez

Laura Carrascosa Iranzo

Lidia Moreno Blesa

Marcos Antón Roncero

Maria de la Cruz Pulido

Maria Jara Rodriguez Fariñas

María José Palazón Pagán

Maximiliano Martin Barreiro

Nathalie Soriano Ruiz

Patricia Moratalla Ruiz

Patrick Salvador Peris

Pedro Jose Pelaez Alonso

Santiago Miranzo de Mateo

Sonia García Lafuente

Índice

Prólogo. Dra. María Julia Martínez Candado	07
Prefacio. Dr. Humberto José Silva Nigrinis	09
Capítulo 1. Aprendizaje Servicio desde una perspectiva de género. Laura Carrascosa Iranzo, Ariadna Trespaderne Dedeu, María Jara Rdríguez Fariñas y Patrick Salvador Peris.....	15
Capítulo 2. Claves para una presentación digital eficiente. María José Palazón Pagán.....	30
Capítulo 3. Convince a la junta directiva para implementar una acción sostenible: Un <i>elevator speech</i> en modalidad <i>on-line</i>. Jonatan Peñalver González.....	45
Capítulo 4. De la evaluación a la intervención en la asignatura de Gestión sostenible de personas: Un role-playing on-line. Jonatan Peñalver González.....	51
Capítulo 5. Diseño e implementación de un e-commerce como herramienta docente para mejorar la Experiencia del Estudiante. Guillermo Enrique Carrillo Marin, Patricia Moratalla Ruiz y Fernando Cabrera Carbonell.....	58
Capítulo 6. El aprendizaje cooperativo en la asignatura Derecho a la Seguridad Social. Ana Nieves Escribá Pérez.....	72
Capítulo 7. Enseñar a ser mediador/a con Gamificación en el Máster Universitario de Mediación y gestión del conflicto. María de la Cruz Pulido, Francisco Esteban Hernández Sánchez y Santiago Miranzo de Mateo.....	81
Capítulo 8. La irrupción inteligencia artificial en la formación de nuevos abogados. Maximiliano Martin Barreiro.....	104
Capítulo 9. Percepción sobre el aprendizaje basado en proyectos a partir de una experiencia de consultoría aplicada al ámbito empresarial. Carmen María Queiro Ameijeiras, Marcos Antón Roncero y Sonia García Lafuente.....	116
Capítulo 10. Resolución de casos prácticos desde una metodología ABP y colaborativa. Nathalie Soriano Ruiz, Laura Carrascosa Iranzo, Jose Ángel Pastor Sánchez y Pedro José Pelaez Alonso.....	135
Capítulo 11. Smart Campus para la docencia del Derecho a través de las wikis. Lidia Moreno Blesa.....	152

Capítulo 1

Aprendizaje Servicio desde una perspectiva de género

Carrascosa Iranzo, Laura
Trespaderne Dedeu, Ariadna
Rodríguez Fariñas, María-Jara
Salvador Peris, Patrick

Resumen

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, expone en su artículo 1, que las universidades deben desarrollar las funciones centrales de docencia, investigación y transferencia e intercambio del conocimiento. Por consiguiente, desde la actividad docente e investigadora se debe establecer dinámicas que promuevan los conocimientos al servicio de la sociedad desde la solidaridad y equidad (Godoy-Pozo et al., 2019). Desde esta perspectiva, la metodología de Aprendizaje-Servicio es idónea para establecer esa conexión entre el sistema universitario y las necesidades sociales. Y, de este modo, conseguir que el alumnado adquiera competencias para su desarrollo profesional (Pirela-Hernández et al., 2023).

Así pues, desde el Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad se ha establecido la incorporación de la Metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en dos de sus asignaturas que tienen como contenido común el tratamiento de la violencia de género. Teniendo en cuenta los modelos de coordinación, se aplicará la metodología ApS en el portfolio de las asignaturas de Psicología Criminal (2º curso) y Violencia doméstica y violencia de género (4º curso). De este modo, se permite el desarrollo de competencias en el alumnado de forma vertical a lo largo del Grado, permitiendo la aplicación de los contenidos teóricos sobre dicha problemática en un contexto real (Rodríguez et al., 2023). Así pues, se establece la propuesta de incorporar una actividad guiada dentro del portfolio, que tenga como objetivo la grabación de una píldora formativa por parte del alumnado sobre diversos temas relacionados con la violencia de género. De este modo, al ser una Universidad online, se impulsa la utilización de recursos tecnológicos como tratamiento de la violencia de género. Seguidamente, tras su corrección, dichos vídeos serán utilizados por asociaciones que trabajen sobre este tipo de violencia. Y, por último, se realizará una evaluación del impacto de dichos vídeos.

Palabras clave: innovación educativa, aprendizaje-servicio, tecnología, vídeos.

1.Introducción

Vivimos en un mundo globalizado en constante cambio y transformación, por lo que, la ciencia de la Criminología es una disciplina que ha de adaptarse a los nuevos retos que la sociedad actual le demanda. Por ello, desde el Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia, se apuesta por la innovación educativa en cada una de sus asignaturas. El objetivo es que el alumnado adquiera competencias para dar respuesta a la especificidad delictiva. Y, también, que sea capaz de aplicar lo aprendido a la realidad profesional que se encontrará en un futuro próximo.

Por consiguiente, desde el Grado se pretende formar profesionales adaptados a la realidad social actual y preparados con recursos para transformarse en agentes que puedan ser capaces de resurgir ante situaciones de crisis.

Por ello, desde esta perspectiva y siguiendo la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, se pretende realizar actividades docentes que establezcan dinámicas que promuevan los conocimientos al servicio de la sociedad desde la solidaridad y equidad (Godoy-Pozo et al., 2019). Porque como expone en su artículo 1 dicha Ley, las universidades deben desarrollar las funciones centrales de docencia, investigación y transferencia e intercambio del conocimiento.

Así pues, la actividad docente debe contar con metodologías que permitan al alumnado poner en práctica aquellas actividades que realizan en el aula en un mundo profesional real. Además, de este modo, se potencia la transferencia del conocimiento y se pone al servicio de la sociedad los conocimientos que se generan desde la Universidad. Al mismo tiempo, la Universidad se nutre de los profesionales que están en activo, trabajando en el contexto real, las problemáticas sobre las que ellos investigan. Teniendo en cuenta estos antecedentes, la metodología de Aprendizaje-Servicio es idónea para establecer esa conexión entre el sistema universitario y las necesidades sociales. Y, de este modo, conseguir que el alumnado adquiera competencias para su desarrollo profesional (Pirela-Hernández et al., 2023).

Asimismo, desde el Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia, se potencia la coordinación vertical y horizontal entre las diferentes asignaturas que componen dicha titulación. De este modo, se pretende que el alumnado pueda adquirir de forma gradual los diferentes conocimientos que se comparten en estas disciplinas, evitando así, posibles solapamientos o dejando de lado contenidos imprescindibles para su formación. Por tanto, la coordinación permite detectar competencias comunes y generar actividades transversales en las diferentes asignaturas.

Es por ello que, a partir de lo relatado anteriormente, este trabajo se ha centrado en construir una actividad transversal en dos de las asignaturas que componen el Grado, las asignaturas de Psicología Criminal (2º curso) y Violencia doméstica y

violencia de género (4º curso). De este modo, se permite el desarrollo de competencias en el alumnado de forma vertical a lo largo del Grado, permitiendo la aplicación de los contenidos teóricos sobre dicha problemática en un contexto real (Rodríguez et al., 2023). Así pues, se establece la propuesta de incorporar una actividad guiada dentro del portfolio, que tenga como objetivo la grabación de una píldora formativa por parte del alumnado sobre diversos temas relacionados con la violencia de género. De este modo, al ser una Universidad online se impulsa la utilización de recursos tecnológicos como tratamiento de la violencia de género. Seguidamente, tras su corrección, dichos vídeos serán utilizados por asociaciones que trabajen sobre este tipo de violencia. Y, por último, se realizará una evaluación del impacto de dichos vídeos.

2.Marco conceptual

Como indica Abal (2016), los continuos cambios a los que se está enfrentando la sociedad, llevan a que se tengan que producir, en consonancia, transformaciones profundas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la Universidad debe adaptarse a la realidad social. En este sentido, se debe contar con el fortalecimiento de habilidades en el alumnado, que le permitan trabajar en colaboración con otros profesionales y, asimismo, conocer estrategias de comunicación online. De hecho, las estrategias de innovación educativa que siguen esta línea han mostrado su eficacia (Acosta-Corporán et al., 2022).

Además, la Universidad, como se ha comentado anteriormente, debe ser capaz de transferir sus conocimientos a la sociedad. Y, al mismo tiempo, debe poner a disposición del estudiantado, metodologías que le permitan acercarse a la realidad profesional que ellos van a enfrentar en un futuro. De este modo, se podrá generar en ellos, competencias aplicadas al perfil profesional. Por consiguiente, como se indica en la literatura científica previa, la metodología de innovación educativa aplicada a tal fin es el ApS. Y, como se indica en la revisión realizada por González-Alonso et al. (2022, p. 77) debe contar con los siguientes elementos:

- Integración de los objetivos del aprendizaje y los objetivos del servicio.
- Cumplimentación de los objetivos de aprendizaje académico con objetivos de aprendizaje cívico (educación para la ciudadanía) y también con otras categorías de aprendizaje (crecimiento personal, desarrollo profesional, competencia intercultural, investigación ética, habilidades de investigación).
- Proceso organizado y estructurado.
- Colaboración recíproca entre estudiantes, profesores, miembros de la comunidad e institución que cumple los objetivos colectivos y crea capacidad entre todos.
- Reflexión crítica.

- Duración e intensidad suficientes para producir resultados significativos en ApS.

Además, otro aspecto importante a destacar de la metodología ApS es la posibilidad de pasar del aprendizaje individualista al colectivista (Puig et al., 2022). Por ende, el alumnado adquirirá competencias de trabajo colaborativo muy importantes para su desarrollo profesional. Por tanto, se deberán tener en cuenta a la hora de desarrollar este tipo de metodologías ApS, los criterios del aprendizaje colaborativo, ya que van a permitir fortalecer en el alumnado la reciprocidad en la construcción del conocimiento de forma colectiva, lo que va a potenciar los conocimientos de la materia objeto de estudio desde la interacción del estudiante, pasando a tener un papel activo y protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Elvia Grimaneza y Stalin Roberto, 2023).

Por consiguiente, como se apunta en estudios previos, el ApS es un método de enseñanza que, concretamente en el ámbito de Educación Superior, busca vincular el aprendizaje del discente con el servicio a la comunidad, generando beneficios en tres ámbitos (Rodríguez, 2013, p. 97):

- Currículum académico, promueve una mayor formación práctica y la reelaboración de los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes al contexto social y económico para el desempeño profesional.
- Formación en valores, en aspectos como prosocialidad, la responsabilidad social, la solidaridad, la pertinencia de la actividad profesional, entre otros; ayudando a la formación para la ciudadanía de los profesionales que en el futuro tendrán un destacado papel en la sociedad.
- Vinculación con la comunidad, puesto que la intervención surge de la demanda explícita de la sociedad y promueve la intervención de carácter profesional sobre una problemática social real.

Desde esta perspectiva, se va a poner a disposición del estudiante, la adquisición habilidades y competencias necesarias para su desempeño profesional. De hecho, una revisión de estudios previos realizada por Domínguez et al. (2013), constata que la metodología ApS lleva a que el alumnado pueda ser parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que promueve la integración de los conocimientos de forma significativa. Además, en este mismo estudio se destaca como este tipo de metodologías pueden tener un impacto para el desarrollo socio-emocional, aumentando su autoestima y su responsabilidad social. Asimismo, como indica Martínez (2022; p.90), la metodología de ApS llevará a “promover cambios que afectarán a las áreas de política académica en docencia, política de profesorado, atención al estudiante, extensión y relaciones con la comunidad”.

Asimismo, como indican García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2020) es importante tener en cuenta la unión de diferentes perspectivas de innovación educativa. Por consiguiente, como apuntan estos autores, se ha de destacar que la inclusión tecnológica a las dinámicas de aprendizaje es un requisito indispensable en nuestra sociedad. Por consiguiente, es un valor añadido no solamente incluir la tecnología, pensando que la mera utilización de dispositivos electrónicos es innovadora. Por ello, es interesante conocer como la unión de la metodología ApS con recursos tecnológicos puede tener un impacto positivo en la experiencia del alumnado. Y, conseguir, al mismo tiempo, incorporar la tecnología con una utilidad profesional y social.



Ilustración 1: Interacción en el proceso ApS

En conclusión, como se puede observar en la Figura 1, la metodología de innovación educativa ApS permite interconectar a los tres agentes participantes en dicho proceso. Los alumnos son los actores principales al participar en el proyecto de servicio que les permite adquirir conocimientos a situaciones reales y brinda la oportunidad de desarrollar competencias profesionales básicas para el empoderamiento profesional. El profesor es el agente facilitador en el proceso de aprendizaje, el cual guía a los alumnos para realizar una correcta transferencia de conocimientos teórico-prácticos, y supervisa el progreso del proyecto. Y la sociedad es la receptora de un servicio comunitario que cubre una necesidad real del tejido al incidir en problemáticas de naturaleza criminológica de alta relevancia. La interacción de estos elementos en el contexto de ApS potencia un paradigma enriquecedor al convertir a los estudiantes de una disciplina como agentes de cambio social.

En este contexto, las ApS aplicadas a las dinámicas de género que influyen en los procesos de victimización de violencia contra la mujer, pueden generar un impacto positivo a múltiples niveles, ya que fomenta la sensibilización social de la problemática. Y, a su vez, favorece la adquisición de conocimientos profundos en los profesionales enfocados en esta temática. Todo ello permite trabajar la prevención y la detección, promoviendo sociedades más equitativas. Esta

perspectiva se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en adelante ODS, establecidos por las Naciones Unidas para tratar los desafíos de la erradicación de la violencia de género. Las formas en que esta problemática influye en los ODS son:

- ODS3: Salud y bienestar.
- ODS4: Educación de calidad
- ODS5: Igualdad de género.
- ODS8: Trabajo decente y crecimiento económico.
- ODS10: Reducción de las desigualdades.
- ODS11: Ciudades y comunidades sostenibles.
- ODS16: Paz, justicia e instituciones sólidas.
- ODS17: Alianzas para lograr los objetivos.

En definitiva, la violencia de género está intrínsecamente relacionada con varios ODS y es fundamental su implementación para un desarrollo sostenible y justo.

Atendiendo los antecedentes, el objetivo general de la presente propuesta de trabajo es fomentar en el alumnado las competencias básicas para capacitar a los profesionales del ámbito de la violencia de género. Como objetivos específicos se pretende:

- Analizar la adquisición de competencias generales y específicas para formar a los profesionales de este ámbito.
- Conocer la satisfacción y motivación del alumnado respecto a la técnica ApS.
- Evaluar la percepción de las docentes respecto a la técnica ApS.
- Determinar el grado de adquisición de conocimientos adquiridos sobre la violencia de género en los socios comunitarios.

3. Metodología

3.1 Metodología de la ApS

En el Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad se ha creado una actividad guiada desde la metodología ApS. Esta tarea ha sido creada gracias a las reuniones de coordinación que se realizan en el título para poder realizar actividades transversales desde la verticalidad y la horizontalidad. Así pues, los claustros de coordinación en línea, pusieron en evidencia que en las asignaturas de Psicología Criminal y Violencia doméstica y violencia de género se impartían contenidos comunes con diferente grado de dificultad. Concretamente, en ambas

asignaturas se trata el tema de la prevención y el tratamiento. En este caso, teniendo en cuenta las graves consecuencias asociadas a una problemática en crecimiento, como es la violencia de género (Dheensa et al., 2023), se decidió apostar por la metodología ApS. De este modo, se podía efectuar la transferencia de conocimientos hacia la sociedad. Y, al mismo tiempo, el alumnado podía aplicar los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas a la realidad profesional. Desde esta perspectiva, se podría cumplir la siguiente competencia y resultado de aprendizaje:

- CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- RA-3 Conocer los tratamientos de intervención psicológica y analizar casos reales aplicando modelos psicológicos.

Concretamente, las docentes de ambas asignaturas decidieron que el alumnado de la asignatura de Psicología Criminal, más enfocada en el perfil del delincuente, grabarán un vídeo grupal a modo de píldora formativa para profesionales que trabajan con agresores condenados por violencia de género. Y, en la asignatura de Violencia doméstica y violencia de género, más destinada a trabajar la victimología, realizarán otro vídeo a modo de píldora formativa para profesionales que trabajan con víctimas de violencia de género. Para la realización de los vídeos se contará con la colaboración de las asociaciones y organizaciones que trabajan sobre la violencia de género y que tienen convenio con la Universidad. Así pues, antes de comenzar con la realización de los vídeos, el alumnado deberá crear una encuesta para conocer las necesidades formativas de dichas asociaciones y poder realizar sus vídeos acordes a las mismas. Y, seguidamente, tras el análisis de los cuestionarios, deberán crear un guion del vídeo que será corregido por las docentes. Para, así, poder crear píldoras formativas adaptadas a las necesidades de los profesionales que los van a utilizar. Una vez el alumnado haya entregado los vídeos a través de la plataforma de la Universidad, las profesoras procederán a realizar las correcciones necesarias. Una vez corregidos, los vídeos serán difundidos a las diferentes asociaciones y organizaciones con convenio con la Universidad Internacional de Valencia. Y, a continuación, tras la utilización de dichos vídeos en las diferentes organizaciones, se procederá a realizar unos grupos de discusión con las personas responsables para conocer el impacto de los vídeos en las organizaciones.

3.2 Metodología de la investigación

3.2.1 Participantes

En este estudio participarán los alumnos matriculados en la edición de octubre 23 de las asignaturas de Psicología Criminal y Violencia doméstica y violencia de género del Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia. Además, se realizará una selección de las asociaciones y organizaciones con las que la Universidad tiene convenio, para poder realizar el pase de los vídeos realizados por el alumnado.

3.2.2 Instrumento

Para realizar la evaluación de la tarea se utilizarán los siguientes criterios de evaluación, extraídos del artículo de Rosati et al. (2023, p. 13-14):

1. Roles de los participantes:

- 1.1. Rol de estudiantes
- 1.2. Rol de socios comunitarios
- 1.3. Rol del equipo docente

2. Aspectos pedagógicos

- 2.1. Abordaje del contenido del curso
- 2.2. Pertinencia de la estrategia de innovación
- 2.3. Organización de la tarea
- 2.4. Adaptación de la metodología a cada organización

3. Efectos de la intervención en el aprendizaje

- 3.1. Desarrollo de pensamiento crítico y actitud profesional
- 3.2. Desarrollo de trabajo en equipo y colaborativo

4. Efectos de la intervención en las organizaciones

4.1. Respuesta al requerimiento de socios comunitarios y contribución social

4.2. Pertinencia de la intervención

4.3. Utilidad y calidad de la intervención

3.2.3 Procedimiento

Para la realización de la presente investigación se utilizó la metodología ApS. Así pues, en primer lugar, se formará al alumnado sobre la temática objeto de estudio, el perfil del delincuente y la victimología en violencia de género. Para ello, se utilizarán casos prácticos y gamificación educativa online. Seguidamente, se contactará con las organizaciones y asociaciones que trabajan dicha temática y que tienen convenio con la Universidad Internacional de Valencia. Para proponer la colaboración, alumnado y profesorado celebrarán una reunión virtual a través de Blackboard con el responsable de la organización, con el objetivo de explicarle en qué consiste la colaboración puntual que se va a realizar. Tras esta reunión y recibiendo la aceptación de la organización, el alumnado procederá a redactar una encuesta con la ayuda de las docentes para poder conocer las necesidades de formación de las personas que trabajaban en las diferentes organizaciones. Para ello, se contará con equipos de 4 alumnos en los que cada uno de ellos tendrá un rol establecido. De este modo, se trabajará también las habilidades interpersonales del trabajo colaborativo, muy importantes para el trabajo futuro del Criminólogo. Una vez corregidas, se pasarán encuestas de evaluación a cada uno de los profesionales para conocer sus necesidades. Y, evaluadas las necesidades formativas, se pasará a elaborar un guion por parte del alumnado sobre las temáticas de las diferentes píldoras formativas. Tras la corrección de los guiones, el alumnado grabará los vídeos y se difundirán, una vez evaluados, a las diferentes organizaciones para que hagan uso de los mismos.

Así pues, una vez finalizada la actividad, el alumnado, junto con las docentes, realizarán grupos de discusión con las diferentes asociaciones para conocer el impacto de la actividad formativa. Y, por último, las docentes pasarán un cuestionario al alumnado para conocer la satisfacción con la actividad y su adecuación de cara a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.4 Análisis de datos

Para analizar los datos de los grupos de discusión con los profesionales que habían participado en la actividad, se efectuarán los cálculos estadísticos a través del programa Atlas.ti. Y para analizar los cuestionarios cuantitativos para conocer el grado de satisfacción del alumnado y la adecuación de la actividad en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizará el programa SPSS-29.

4.Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue crear una tarea de innovación docente dentro del Grado en Criminología y Ciencias de la Seguridad de la Universidad Internacional de Valencia. Concretamente, el diseño de una actividad a través de la metodología ApS aplicada a trabajar la violencia de género. De este modo, se pretende que el alumnado aplique las competencias adquiridas en dos asignaturas dentro de esta titulación.

Este aspecto evidencia lo positivo de realizar actividades de coordinación tanto vertical como horizontal, ya que se pueden trabajar competencias transversales en la titulación, dando unidad y cohesión al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por tanto, es un aspecto que destacar dentro de dicha titulación, el esfuerzo y beneficios que suponen estas actividades de coordinación entre el profesorado.

De hecho, como se ha especificado en el apartado de metodología, gracias a esta coordinación surge la posibilidad que el Grado sea un *continuum* creciente en la adquisición de competencias. Asimismo, surgen sinergias entre docentes que permiten crear actividades innovadoras basadas en técnicas, como el ApS, lo que posibilita acercar al alumnado la realidad social. Y, al mismo tiempo, crear en ellos habilidades y competencias básicas para su desarrollo profesional. Así pues, con este tipo de actividades se pretende que el discente tenga capacidad de afrontar nuevos retos sociales. En este caso concreto, como se ha especificado anteriormente, la actividad irá enfocada a la creación de vídeos a modo de píldoras formativas que serán puestos en práctica con asociaciones que trabajen el tema de la violencia de género.

Ciertamente, una temática relacionada con los ODS, lo que denota su relevancia actual y la necesidad de crear en el alumnado competencias relacionadas con dicha temática. Además, la metodología ApS va a permitir que se produzca una transferencia a la sociedad y que la Universidad se acerque a los profesionales en activo. Por tanto, esto también va a llevar a una interacción docente-alumnado-sociedad, lo que promueve uno de los objetivos dentro de La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

En relación con lo anterior, el fomento del desarrollo formativo por parte de los estudiantes representa un reto educativo útil, ya que les capacita para adquirir las habilidades necesarias para el mundo laboral. Enfrentar un desafío de aplicar el conocimiento universitario adquirido y ofrecerlo, de un modo accesible y práctico, a los profesionales del sector criminológico, ayuda a mostrar a los estudiantes la relevancia de su aprendizaje teórico para ser capaces de darle aplicabilidad en el mundo real. Además, la grabación audiovisual en grupo proporciona la oportunidad de cultivar la autoconfianza, promover la capacidad de toma de decisiones y propiciar la profesionalización de su conjunto de conocimientos. Por tanto, esta actividad también lleva al alumnado a adquirir habilidades de trabajo en equipo y a ser capaces de utilizar dispositivos electrónicos enfocados a la formación de otros profesionales.

Tal y como se muestra en la tabla 1 el impacto formativo de la técnica ApS es positiva dada la triangulación de beneficios para los participantes del proyecto: estudiantes, profesores y sociedad. Los efectos positivos más destacados se vinculan al ámbito académico, profesional, social y personal.

Tabla 1: Efectos positivos de la técnica ApS aplicada en el ámbito educativo

Impacto educativo del aprendizaje servicio	
Académico y cognitivo	- Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas. - Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias. - Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención. - Mejores notas promedio. - Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja.
Formación cívica	- Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales. - Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas. - Mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana. - Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales. - Compromiso con el servicio comunitario.
Vocacional y profesional	- Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales. - Mejora de las competencias profesionales. - Mayor comprensión de la ética del trabajo. - Mejor preparación para el mundo del trabajo.
Ético y moral	- Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas. - Cambios positivos en el juicio ético. - Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.

Personal	- Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo. - Mayor autoestima. - Mayor conocimiento de sí mismo. - Mayor resiliencia. - Mayor eficacia personal.
Social	- Mayor compañerismo entre estudiantes. - Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros. - Capacidad para desechar los prejuicios. - Mejora de las conductas prosociales.

Nota: Extraído de Puig et al. (2011, pp. 62-63).

Finalmente, tras la realización de esta actividad, las docentes podrán obtener un feedback sobre los beneficios de esta actividad en los profesionales, y también conocer qué aspectos deben optimizarse en la institución universitaria para alcanzar una mejora en el proceso de enseñanza actual.

En conclusión, esta actividad se presenta como un método innovador de docencia, transferencia e investigación, por lo que une los tres pilares fundamentales suponen la realidad universitaria.

5. Referencias

Abal I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, (2), 3-32.

Acosta-Corporan, R., Martín-García, A. V., & Hernández-Martín, A. (2022). Nivel de satisfacción en estudiantes de secundaria con el uso de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en el aula. Revista Electrónica Educare, 26(2), 23-41.

Dheensa, S., McLindon, E., Spencer, C., Pereira, S., Shrestha, S., Emsley, E., & Gregory, A. (2023). Healthcare professionals' own experiences of domestic violence and abuse: a meta-analysis of prevalence and systematic review of risk markers and consequences. Trauma, violence, & abuse, 24(3), 1282-1299.

Domínguez, B. M., Domínguez, I. M., Sáez, I. A., & Amundarain, M. G. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. Tendencias pedagógicas, (21), 99-118.

Elvia Grimaneza, C. R., & Stalin Roberto, T. P. (2023). Aprendizaje colaborativo aplicado en la enseñanza de la lengua y literatura: potenciando la participación y el desarrollo de competencias. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 3266-3282. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6408

García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 31-42.

Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Seguel-Palma, F., & Salas-Quijada, C. (2019). Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje – servicio. Revista de la Facultad de Medicina, 67(3), 449-458.

González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A., & Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. ALTERIDAD. Revista de Educación, 17(1), 76-88.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23 de marzo de 2023, pp. 1-73.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

Martínez, M. (2022). Consideraciones y argumentos a favor de la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior y la universidad. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, (14), 85-105

Pirela-Hernández, A., Perdomo-Guerrero, C., & Rodríguez-Villasmil, B. (2023). Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad. Cátedra, 6(1), 92-109.

Puig, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, (14), 12-35.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, 1, 45-67.

Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25 (1), 95-113.

Rodríguez, X., Pino, C., Neira, T., & Cancino, V. (2023). Experiencia de Aprendizaje-Servicio online en una Escuela de Nutrición y Dietética de Santiago, Chile. Actualidades Investigativas en Educación, 23(1), 373-397.

Rosati, A., Daher, M., Del Río, A., González, P., & Palma, G. (2023). Abordando las crisis con Aprendizaje Servicio: Viralicemos el cuidado ante el desgaste por COVID-19. Psico perspectivas, 22(1), 127-144.

Rovira, J. M. P., Casares, M. G., García, M. J. M., & i Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, (1), 45-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734930>

Capítulo 2

Claves para una presentación
digital eficiente

Palazón Pagán, María José

1.Introducción

Hoy en día está sobradamente extendido el uso, y diríamos que a veces hasta el abuso, de las presentaciones digitales en el campo docente, especialmente en el universitario, que es el que a nosotros nos compete. La utilización de ciertos programas informáticos o webs de diseño, como es el caso de Power Point, Prezi u otros similares, para elaborar una serie de proyecciones que puedan servirnos de soporte a nuestras explicaciones de grado y posgrado no es nada negativo, pero, desde luego, es preciso conocer cómo elaborar adecuadamente cada una de estas presentaciones para que la misma aporte más beneficios que perjuicios a nuestra tarea educativa y a la fase de aprendizaje del alumnado.

Hay muchos puntos positivos a valorar y tener en cuenta con el fin de lograr una presentación digital útil para la explicación de una materia si los mismos concurren en aquella. Todos ellos pueden converger a la vez o presentarse solo parcialmente, esto dependerá de la implicación del docente y su conciencia sobre la importancia de una correcta elaboración y preparación de dicha presentación para desarrollar su trabajo educativo, así como de la propia materia o ciencia en particular a tratar.

En el momento histórico en el que nos encontramos, donde el uso de los medios tecnológicos en todos los campos de nuestra vida está absolutamente extendido y en el que la docencia online cada vez cobra más presencia, dado que desde hace algunos años su impulso venía siendo muy importante y terminó por dispararse con la pandemia mundial del COVID-19, lo que no ha dado lugar a la vuelta a las aulas para la docencia presencial en muchos casos, es importante tener en cuenta la trascendencia de utilizar estos medios digitales adecuadamente para conseguir, no solo que sean lo más útiles posibles para el profesorado a la hora de explicar su materia, sino que también sean suficientemente eficaces para ayudar al alumno a la hora de seguir correctamente el ritmo de la clase, saber diferenciar los conceptos primarios de los secundarios dentro de la materia, y asimilar, en la mayor medida de lo posible, aquellos puntos o takeaways que deba llevarse consigo el estudiante tras la explicación, por considerarse los más relevantes de la clase.

Son muchas las claves que pueden seguirse para elaborar una presentación digital eficiente, todas ellas extraídas como conclusiones de la docencia que durante años esta investigadora ha llevado a cabo, de la doctrina e investigaciones consultadas, y siempre con el fin de perfeccionar la metodología de enseñanza aplicada en el campo universitario. En este trabajo nos centraremos en señalar algunos de los que consideramos son los puntos más importantes y que necesariamente entendemos que los docentes deben tener en cuenta para la elaboración de estas diapositivas de la manera más satisfactoria posible.

Partimos de la base de que la investigación realizada para elaborar este artículo y las conclusiones que en él se contienen, se ha llevado a cabo en el campo de la Ciencia Jurídica, pero ello no impide que la mayoría sean extrapolables para su aplicación a la docencia universitaria de materias pertenecientes a otras ciencias.

2.Marco conceptual

El objeto de la investigación que se planteó por la docente, para posteriormente obtener unos resultados que quedaran reflejados en un artículo como este, era conocer algunos de los aspectos esenciales que deben tener en cuenta los profesores a la hora de elaborar una presentación digital que va a ser usada en sus clases, especialmente en el ámbito universitario. Tratar de extraer conclusiones de la utilización de diversos tipos de diapositivas, en distintas explicaciones, materias, y niveles universitarios, así como con alumnado de distintos países, todo ello era un objetivo clave marcado con el fin de poder alcanzar conclusiones positivas para nuestra mejora como docentes.

Se partía de la base de un alumnado muy variado, de distintos asignaturas y estudios, pertenecientes a distintas instituciones educativas, lo que conllevaba también distintos niveles de exigencia para su calificación positiva, con el fin de intentar buscar soluciones lo más globales y útiles posibles en el campo de la docencia universitaria y, en especial, de la correcta utilización de las presentaciones digitales en el aula, tanto presencial como virtual.

3.Metodología

La metodología utilizada en este caso ha sido fundamentalmente cualitativa con grupos focales de estudiantes, y análisis de datos obtenidos de otras investigaciones realizadas previamente en el campo educativo con puntos en común al de la presente. El razonamiento inductivo o por inducción es el que nos ha permitido llegar a una serie de conclusiones expuestas en este artículo, que creemos deben ser tenidas en cuenta por los docentes, especialmente en el campo universitario, a la hora de elaborar presentaciones digitales en las que se apoyen sus clases y explicaciones.

Una serie de puntos o claves que los alumnos han considerado los más útiles para su aprendizaje y que la profesora ha comprobado, a través de las evaluaciones posteriores, han servido para una mejor asimilación de los conocimientos expuestos por parte de los mismos, y estos son los que aquí se muestran como resultados a tener en cuenta por el profesorado para el desarrollo de una labor eficaz en este extremo.

4.Resultados y discusión

Una vez planteado el marco conceptual del que partimos y la metodología usada, así como el objetivo esencial que se marcaba con esta primera investigación para extraer reflexiones con respecto a la mejora de las presentaciones digitales, a continuación, les enumeramos y explicamos algunos puntos a seguir en esta labor de material docente digital para las clases, que, consideramos tras este estudio, es tan importante como la propia explicación de la materia oralmente o la elaboración de manuales o apuntes para el estudio. Esperamos les sean de utilidad.

1.Planificación de la presentación digital y elaboración de un guion: con carácter previo a iniciar la creación del conjunto de diapositivas que acompañará nuestra explicación debemos elaborar un índice de los puntos a tratar en clase, teniendo en cuenta la duración de la misma, el alumnado al que va dirigido y el tiempo que más o menos deberemos dedicar a cada uno de los conceptos a explicar. Marcando aquellos que son esenciales o primarios, que obligatoriamente debemos exponer en clase, y aquellos otros que son meramente secundarios o ejemplificativos para, si no nos da tiempo a explicarlos, poder prescindir de ellos sin temor a que no se han proporcionado los conocimientos esenciales que se exigen en la materia.

Este guion previo evitará que nos excedamos en la extensión de la presentación o que nos quedemos cortos en la misma, de modo que el alumno no adquiera los suficientes datos para entender correctamente cada uno de los conceptos que queremos abordar en el aula y que nos exige el temario. En este punto, el docente también deberá tener en cuenta si formará parte de su presentación el uso de vídeos, imágenes o gráficos, entre otros recursos, para conocer la extensión del total al que se enfrenta, aunque quede dicho, esto no es muy común en el campo del Derecho.

2.Titular previamente todos y cada uno de los puntos principales a tratar: antes de comenzar con el desarrollo de cada uno de los apartados que compondrán nuestra explicación y, por ende, nuestra presentación, será conveniente poner un título a los mismos que distinga claramente unos de otros, y que no sea complejo o lleve a engaño al alumno sobre el contenido del mismo. No estamos vendiendo un producto ni el marketing debe ser el camino a seguir en este punto, dado que el alumno ya está matriculado en una determinada titulación y en clase para aprender y no para ser convencido de la importancia de lo que está cursando.

En este punto cabe reseñar que es mejor utilizar títulos escuetos y sencillos pero que condensen la información a tratar en cada uno de los apartados que hacer uso de enunciados dificultosos y casi publicitarios que no aportan nada beneficioso al estudiante, a veces todo lo contrario, pues le puede perjudicar en la diferenciación de las secciones o partes que compondrán el temario.

3. Marcar el orden de los apartados para la mejor asimilación de conceptos: cuando estamos iniciando la elaboración de una presentación digital es preciso fijar previamente el orden de los puntos que vamos a tratar, con la intención de hacerlo de tal manera que facilitemos al alumnado la comprensión de todo el conjunto de conocimientos que pretendemos abordar en esa clase y asegurarnos de que previamente se hayan asimilado conceptos necesarios para entender los que se tratarán después. Establecer el mejor orden posible de los puntos a tratar y conocerlo con carácter previo a la elaboración de las diapositivas es esencial para que nuestra presentación digital sea lo más eficiente posible. Aquí serán nuestros conocimientos didácticos y los específicos sobre la materia a explicar, así como las dificultades que la misma presenta, los que nos indicarán la mejor estructura a seguir en cada supuesto.

En ocasiones, como en el caso del aprendizaje jurídico, será preciso seguir el orden marcado en el articulado del texto legal, pero en otros supuestos, en beneficio de una mejor asimilación de su contenido, podremos sacrificar ese orden legislativo, siempre que quede clara su numeración en la norma, con el fin de que el alumno asuma primero los conceptos más básicos y luego los más complejos. Y es que, en ciertos supuestos, el orden del articulado legislativo no es el más correcto para el estudiante, dado que el legislador primero aborda la regulación de un tipo y, posteriormente, en otros apartados, da las definiciones de ciertos conceptos que debíamos conocer con anterioridad para comprender el anterior artículo. De ahí que, en nuestras explicaciones, podamos, y en muchos casos debamos, alterar dicho orden para exponer primero las definiciones de ciertos conceptos y, posteriormente, la regulación legal que en relación con los mismos contiene la normativa estudiada.

4. Fijar los apartados a abordar en clase según la programación: es cierto que como docentes podemos conocer de una materia o un tema mucho más de lo que se nos pide explicar al alumno, pero ello no quiere decir que todo debamos transmitírselo. Es preciso recordar el tiempo reducido con el que contamos para impartir cada clase, así como el número de clases en total que comprenden la impartición de la materia, y que, en muchos casos, nos puede parecer escueto para el abordaje completo de la misma. Pero lo cierto es que a ello nos debemos ceñir, y estas limitaciones temporales a las que deben sujetarse nuestras explicaciones no pueden ir en detrimento de la correcta asimilación de conceptos por parte de nuestros alumnos. Para ello tendremos que plantear nuestro abordaje docente, a través de la clase acompañada de la presentación digital, como una fuente de aprendizaje para el aula, en la que, primeramente, debemos tener claros cuáles son los puntos que la programación oficial de esa asignatura nos marca como integrantes de cada uno de los temas de la misma. Estos representan lo básico de la concreta materia y lo que se exige en el plan de estudios a los alumnos para superar la misma, a los cuales habrá que añadir aquellos que cada docente de esa materia considere también como imprescindibles para lograr el aprobado de la asignatura.

Y ello implica no solo conocer el título de los apartados y reproducirlo tal cual en nuestra presentación digital, sino saber lo que contempla el mismo, lo que se abordará en temas posteriores de la materia y aquello que queda fuera de la asignatura, bien porque no se exige al alumno en esa titulación, bien porque será explicado en otro curso, lo cual nos obliga a no solaparnos en nuestra labor docente y maximizar la eficiencia del tiempo del que disponemos para exponer, de la manera más clara posible, aquellos puntos en los que, según el esquema de docencia de la titulación, nos debemos centrar. Todos ellos deberán aparecer en nuestra presentación digital bien diferenciados, seccionados y sin superponerse unos sobre otros, de modo que al alumno le sea fácil su distinción, y, por conexión, su aprendizaje.

5.Delimitar los puntos más necesarios de asimilación o takeaways: los takeaways podemos identificarlos con aquellos conceptos que los alumnos se llevarán a casa de una manera más rápida tras la clase, es decir, los que asimilarán de una manera más sencilla y profunda mientras están en el aula atendiendo a la explicación del profesor, por lo que es muy importante, a la hora de elaborar las diapositivas, conocer bien cuáles serán estos, o, por lo menos, los que nosotros proponemos y marcamos como tal.

Para ello es preciso fijar cuáles son los conceptos esenciales o más importantes del tema, que suelen coincidir con los que necesariamente debe conocer el alumno para superar la materia tras su proceso de evaluación, y además diferenciarlos de aquellos otros que son meramente secundarios, que no significa que no sean importantes, sino que, por las cotas temporales que se nos indican desde dirección o coordinación docente, son puntos en los que no podemos profundizar si queremos que el alumno aprenda los aspectos marcados como básicos de la materia explicada.

Diferenciar estos puntos primarios de los secundarios antes de comenzar la elaboración de la presentación digital nos parece esencial para que ésta sea eficiente y para facilitarnos posteriormente la tarea educativa a los docentes, ya que sabemos de antemano qué conceptos abordar y de cuánto tiempo disponemos para ello, así como cuáles otros podemos dejar pendientes, por si finalmente gozamos de un mayor margen temporal en clase para profundizar aún más en el aprendizaje del alumno sobre la materia, siempre de manera optativa.

6.Adaptar la presentación a la audiencia y al estudiantado al que se dirige la clase: para que la presentación sea lo suficientemente asumible en cuanto a contenido y extensión, exige una preparación acorde al estudiantado con el que nos encontremos en cada caso y la complejidad del tema en cuestión. Éste varía mucho dependiendo de la institución en la que impartimos nuestra docencia, el país, el horario, y el tipo de alumnado, entre otros aspectos a tener en cuenta con carácter previo a la elaboración de la presentación y en el momento de impartición de la clase. En definitiva, hay que considerar siempre las circunstancias particulares

de la audiencia a la que nuestra clase va dirigida, así como del aula en la que nuestras explicaciones van a ser transmitidas, todo con el fin de que las mismas sean lo más acertadas posible a la hora de contribuir al aprendizaje de la materia expuesta y la asimilación de conceptos.

Por todo ello, es fácil entender que no será lo mismo desarrollar el temario de una misma asignatura cuando va dirigida a un grupo de estudiantes procedentes todos del mismo país donde impartimos las clases, a un grupo de estudiantes internacionales o mayoritariamente extranjeros, donde las instituciones y conceptos, por ejemplo, en el campo del Derecho, e incluso la lingüística, varían enormemente a pesar de tener a veces el mismo idioma oficial.

Tampoco es lo mismo impartir clase en un máster o posgrado donde el alumno, que ha estudiado el grado en el mismo país, ya tiene unos conocimientos previos adquiridos, que partir de cero porque el mismo está comenzando su carrera universitaria o porque procede de otro Estado en el que es muy posible que la terminología jurídica y las instituciones de esta naturaleza sean muy diferentes. Siempre es, por tanto, imprescindible conocer a qué público se dirige nuestra docencia para, de esta manera, saber si tenemos que incursionar en explicar ciertos conceptos con carácter previo al abordaje del apartado marcado como obligatorio de esa materia, que para algunos alumnos servirán meramente como recordatorio y para otros como puro descubrimiento.

7.Intentar abordar el desarrollo textual de los apartados de manera simplificada: con esto nos referimos a que debemos tratar de reproducir en pocas palabras las ideas esenciales que deseamos que los alumnos fijen en su fase de aprendizaje, siempre que ello sea posible. La concisión con la que esta recomendación debe tratarse no supone ir en detrimento de una adecuada transmisión de conocimientos al alumno y lo suficientemente extensa como requiere la propia programación en vigor, sino que el texto que aparece en pantalla, sea lo más sencillo posible, para que el estudiante logre identificarlo como uno de los puntos esenciales a aprender.

En algunas ciencias, como es en el caso del Derecho, la explicación de un punto exige una cita textual del articulado que no puede ser resumida ni alterada, en estos supuestos sabemos que no hay otra opción más que la transcripción literal de la norma, pero ello no siempre será así, y estos textos más extensos debemos dejarlos como algo excepcional para supuestos insalvables, mientras que, en el resto de los casos, es nuestra obligación resumir en cada apartado los puntos más importantes del mismo para el alumno, estableciendo frases u oraciones a modo de conclusiones que faciliten su aprendizaje y asimilación. Algo que no podemos olvidar jamás en este trabajo previo a desarrollar antes de la propia clase y en el momento de la elaboración de la presentación digital, mucho menos cuando el tema a tratar sea complejo, supuesto en el que nuestro trabajo deberá ser mucho más intenso para intentar condensar lo máximo posible en la presentación los

takeaways esenciales marcados como objetivos y transcribirlos de una manera clara, concisa y concreta.

8.Fijar el número de diapositivas que van a componer nuestra presentación: tan importante como conocer los puntos a tratar en clase y que debemos abordar en la presentación digital es establecer el número de diapositivas que vamos a dedicar a cada uno de los apartados de la explicación y, por ende, el número total de las mismas que compondrá nuestra presentación digital.

La extensión de la presentación también es algo importante, no puede realizarse la misma de una manera tan prolongada que se haga muy difícil al alumno recordar aproximadamente el número de diapositivas que ha visto cuando ha finalizado la clase, entendemos que esa es una de las claves para saber si el número de proyecciones utilizado en la explicación es el correcto o nos hemos excedido en el mismo.

Por tanto, antes de elaborar la presentación tenemos que estudiar detenidamente la extensión de lo que vamos a explicar y elaborar una horquilla del número de diapositivas a utilizar, cuya cifra final oscilará una vez tengamos preparada definitivamente la exposición. Otorgando a cada punto del tema a explicar el número de diapositivas necesario según la importancia del mismo. A mayor trascendencia del punto a abordar y mayor complejidad del mismo, más fácil será entender que la explicación de éste a través de la proyección pueda ocupar dos o más diapositivas.

9.Determinar un contenido límite de texto para cada diapositiva: En una diapositiva debe haber como máximo dos puntos o apartados importantes a tratar, cada uno con sus subapartados, pero no tener más contenido para dificultar el aprendizaje del alumno, en nuestra opinión personal y, por propia experiencia, la que creemos facilita mejor el entendimiento de los diferentes apartados al alumno, así como su comprensión.

Una presentación con un elevadísimo número de diapositivas y con mucho texto en su proyección dificulta al alumno la lectura, y, por su puesto, su asimilación, de ahí que esto solo sea conveniente, en el caso, por ejemplo, del estudio del Derecho, cuando un artículo legislativo es muy extenso y no queremos dividirlo en dos diapositivas para que el alumno no pierda la idea de unidad de contenido dentro del mismo precepto legal, pero como vemos, esto debe ser algo excepcional. Además, el añadir mucho contenido a una diapositiva hace que el texto exija una letra más pequeña, un tamaño de fuente menor, y que, por tanto, sea más difícil de visualizar por los alumnos. Provocando ello una sensación de tumulto y transmitiendo dificultad a la hora de comprender el tema.

10.No toda explicación docente debe aparecer en la diapositiva: cierto alumnado se está malacostumbrando en los últimos tiempos a que todo lo que les diga un profesor en clase esté escrito en la diapositiva que aparece en pantalla, porque eso es lo que, desgraciadamente, les han enseñado otros docentes, o lo que se les exige a estos últimos por parte de la dirección o coordinación de un programa educativo en particular, lo que conlleva que los alumnos solo estudien lo que aparece en las mismas y no se involucren en la búsqueda de la información adicional que es precisa para adquirir variados conocimientos y saber distinguir cómo y cuándo memorizar los mismos atendiendo a las necesidades individuales de cada uno.

Las diapositivas no son un libro o manual, las diapositivas son un soporte en el que apoyarnos los docentes para mejorar nuestra tarea y el aprendizaje de nuestros alumnos, así como mantener su atención en clase sin desviarnos del tema, pero en ningún caso sirven para eliminar nuestro trabajo como profesores a la hora de explicar y profundizar en los puntos a tratar, ni el de nuestros alumnos a la hora de tomar las riendas de su aprendizaje. De lo contrario, ellos nunca consultarán un libro, nunca buscarán doctrina ni tampoco jurisprudencia para comprender mejor el tema, y, por supuesto, nunca encontrarán apoyo para sostener una postura crítica con respecto a determinados temas que puedan compartir con ciertos autores y sectores doctrinales.

De ahí que las presentaciones no sean una eliminación ni de la necesidad de consulta de materiales de texto ni de la búsqueda y formación por parte del alumno de una opinión personal con respecto a ciertos temas en los que el debate está abierto.

Está comprobado que, si en la diapositiva pones todo lo que has planificado decir literalmente en clase, a los alumnos no les da tiempo a leerlo, o, en el caso de que les dé, no prestan atención a lo que está explicando el docente y a aquello que no está transcrito en la misma por haber surgido espontáneamente en el discurrir de la exposición del mismo.

11.Tiempo prudencial de cada una de las diapositivas en pantalla: Relacionado con los puntos anteriores, si nuestra presentación digital es muy extensa, y cada diapositiva contiene una gran cantidad de texto y, absolutamente todo lo que planeamos explicar en clase, el tiempo de las diapositivas en pantalla será insuficiente para que los alumnos lo entiendan correctamente y/o puedan tomar notas, dado que, como bien sabemos, el tiempo del que disponemos los docentes para dar una clase suele ser bastante limitado en relación con el contenido que debemos exponer.

No se pueden pasar las diapositivas tan rápidas como para que al estudiante no le dé tiempo a ver el contenido de las mismas. Hay que calcular el número de diapositivas no solo en función del contenido docente que debemos explicar en esa clase sino también con relación a la duración total de la misma, y cómo dividir ésta para cada una de las proyecciones que aparecen, de manera que los alumnos puedan, sin dificultad, contemplar su contenido, anotarlo si así lo estiman, y no perder el hilo conductor de la explicación porque el paso de las mismas es demasiado veloz y el contenido textual de cada una de ellas excesivo.

12.El texto de la diapositiva debe ser escueto y contener lo imprescindible: todo lo explicado hasta ahora nos lleva a concluir que el contenido de cada diapositiva debe ser el necesario para que se entiendan las claves de los conceptos que en nuestro guion previo hemos señalado es preciso transmitir.

Los comentarios y las explicaciones a las claves o puntos principales que allí aparecen se hacen oralmente por el docente y no se muestran por escrito. Se puede poner puntualmente un ejemplo, pero no colocar aspectos secundarios a la explicación con carácter normalizado en nuestro trabajo porque ello implica desconocimiento relevante de lo que principalmente debemos transmitir y a la vez genera confusión en los alumnos con respecto a los conocimientos esenciales que deben adquirir para superar una materia. Más texto no indica más calidad, ni tampoco está intrínsecamente relacionado con un mejor aprendizaje y asimilación por parte del alumno, esto último dependerá más de las distintas habilidades docentes del profesor que de la propia extensión de la proyección en sí misma.

13.Reconocer que la presentación digital no es de imperiosa necesidad en clase: aunque hoy en día se haya extendido cada vez más la utilización de programas o webs de diseños de presentaciones como Power Point o Prezi para la elaboración de unos materiales que nos sirven de soporte en la explicación de una materia, debemos reconocer que el desarrollo de una clase exige no solo y no siempre un soporte audiovisual en el que apoyarnos, aunque sea principalmente para seguir un orden en la explicación y resaltar los puntos relevantes de la misma que deben ser asimilados por los alumnos, sino que, lo que realmente es preciso, es que dicha clase haya estado bien planificada por el profesor, preparada detenidamente buscando en distintas fuentes de información, previendo no solo las preguntas que puede realizar el alumnado con respecto a los puntos esenciales del tema sino también con respecto a aquellos aspectos secundarios del mismo, contando con respuestas para todas ellas, así como disponer de una organización del tiempo adecuada en la que el mismo se distribuya en función de la necesidad de explicación de cada apartado.

La presentación digital debe quedar precisamente en eso, en un mero soporte optativo para el docente, si cree que el mismo le es útil y a la vez interesante al alumno, pero no podemos contemplar como una exigencia de buena docencia la elaboración de presentaciones de este tipo cuando de sobra es conocido que no siempre es imprescindible para la asimilación de conocimientos por parte del alumnado, y mucho menos cuando se trata de docencia universitaria. De ahí que estimemos necesario reafirmarnos en la idea de que estos nuevos avances digitales deben servir para mejorar nuestro trabajo, pero no para encadenarnos o restringirnos en ciertos aspectos o campos de nuestra labor docente ni con ello tener que limitar el aprendizaje de los alumnos.

14.Descubrir cómo sacar la máxima utilidad a las presentaciones digitales: todo lo expuesto hasta ahora no quiere decir, y creemos ha quedado claro, que debemos eliminar de nuestras aulas las presentaciones digitales elaboradas por programas informáticos o webs de diseño, al igual que las diapositivas del retroproyector con las que muchos fuimos aprendiendo ciertos conocimientos en la universidad en nuestra época de estudiantes. Pero sí saber cómo sacar el máximo partido de ellas, y esto implica conocer cómo limitar su uso, con el fin de evitar que la presentación borre la necesidad de un profesor en el aula y engulla nuestra labor docente, quedando entonces como meros redactores y lectores de texto.

Debemos entender, y hacer entender, que las diapositivas no son el material que única y exclusivamente deben estudiar los alumnos para las clases, sino que las mismas constituyen dualmente un apoyo para el docente con el fin de explicar la materia y una ayuda al alumno para el estudio de la misma, que, obviamente, debe completarse con apuntes proporcionados por escrito por el profesor, las anotaciones que se vayan tomando en clase o los libros y bibliografía recomendados por el docente.

15.Evitar aburrir al alumnado con nuestras presentaciones: una de las cuestiones que debemos tener muy clara a la hora de elaborar nuestra presentación y planificar la docencia de nuestra clase es que, por encima de todo, nuestra labor es educar, y ello va unido a que el alumno no se aburra en clase, algo que puede diagnosticarse fácilmente cuando es el propio profesor al que se le está haciendo menos interesante la explicación de la materia que cuando no se usaba presentación digital. Y es que, si todo lo que se va a explicar aparece en la diapositiva presentada, su labor docente e intelectual quedará muy limitada, su nivel de atención puesto en recordar aquellos puntos secundarios, no tan relevantes, pero que pueden interesar al alumno si tenemos tiempo para explicarlos, y ayudarle a fijar los conocimientos principales, también se reducirá.

Del mismo modo, una presentación digital extensa, que contenga absolutamente todo lo que el profesor va a decir, es cierto que exonera al alumno de tener que acudir a otros recursos formativos e ilustrativos para estudiar la materia, pero dicha realidad impedirá al docente sintetizar el mensaje que quiere transmitir, los elementos primarios obligatorios que deben aprender y asimilar nuestros alumnos, distinguiéndolos de aquellos que son meramente optativos, al ser mayoritariamente ejemplificativos o anecdóticos. Recordemos que todas las asignaturas deben tener unos elementos troncales que tenemos que ser capaces de diferenciar como docentes y mostrárselos así a los alumnos para que lo asimilen, si no somos competentes para transmitirles dicha clasificación y concederles las claves para saber distinguir entre unos y otros, poco les estaremos ayudando al estudio de la materia, al no dejarles claro los conceptos básicos que deben aprender en la misma.

16. Evaluación y seguimiento de nuestra técnica de elaboración de presentaciones digitales: después de todo lo manifestado en este artículo es fácil entender la necesidad de evaluación por todos los docentes de las presentaciones digitales que utilizamos en el ámbito de la docencia universitaria. Tanto las que usan otros profesores, con las que podemos aprender a mejorar las nuestras, como las propias. De la observación y el estudio de las mismas, así como de la constatación de lo aprendido por el alumnado tras su uso, podemos extraer conclusiones muy positivas para ver si dichas elaboraciones son eficientes, en qué puntos flaquean y debemos cambiar, o incluso aquellos en los que simplemente podemos mejorar un poco más con la intención de facilitar y aumentar el aprendizaje del alumno.

No existe una matemática exacta que nos indique cómo realizar esta tarea que hoy día forma parte habitual de nuestra labor docente sino que dependerá de la lectura que queramos realizar de estudios e investigaciones realizados por otros expertos en el campo de la educación universitaria, y, por supuesto, del desarrollo por nuestra parte de implantación de técnicas de mejora y de evaluación de la calidad de nuestras presentaciones que nos permitirá conocer el nivel de las mismas, incrementarlo o mantenerlo a lo largo del tiempo, siempre contando con revisiones constantes de éstas y adaptaciones paulatinas al momento y al aula en que cada una de ellas va a ser utilizada.

5. Conclusiones

Si observamos la realidad que nos rodea en el campo de la docencia universitaria en el que nos desenvolvemos y, tras la lectura de todo lo explicado en este artículo, llegamos a la conclusión de que el uso de las presentaciones digitales creadas a través de programas o webs de elaboración de las mismas, como Power Point o Prezi, tan extendido a lo largo y ancho del mundo, es algo que contemplamos como normal y cotidiano, pero que no debe llevarnos al error de pensar que ello es sinónimo de fácil preparación. Actualmente, en casi todas las instituciones educativas a nivel superior, se nos exige a los docentes el empleo de tales presentaciones digitales, sin solicitarnos unos mínimos niveles de calidad ni darnos unas pautas a seguir para lograrlo, lo cual hace más difícil que acertemos con la averiguación de cuál es el tipo de presentaciones más útil para clase y cuáles son las claves a seguir en su elaboración a lo largo de nuestra carrera.

La extensión excesiva de las mismas, a veces con la intención de que todo el contenido explicado aparezca literalmente en pantalla, la rapidez con la que se pasan las diapositivas que conforman tales presentaciones, la no diferenciación para el alumnado de los aspectos principales a asimilar en la materia y los secundarios o meramente ejemplificativos, así como la falta de síntesis o el uso de plantillas inadecuadas, entre otros, provoca que el alumno no encuentre en estas exposiciones la mejor herramienta para adquirir los conocimientos exigidos. Pudiendo llegar esta situación incluso a provocar una falta de implicación activa del estudiante en su aprendizaje y una coartación de la libertad de cátedra del docente cuando éste debe someterse a criterios impuestos que no se basan en la búsqueda de una mayor calidad y eficiencia en dichas presentaciones.

Todos estos puntos o claves expuestos previamente en el artículo como esenciales a tener en cuenta para elaborar una correcta presentación digital y que se han extractado del análisis y del proceso deductivo tras el estudio del mayor o menor aprendizaje obtenido por los alumnos universitarios después el uso de distintas presentaciones digitales, no tienen otro interés que facilitar la labor del docente a la hora de establecer su propia técnica de elaboración de presentaciones digitales para utilizarlas en clase con la mayor eficiencia posible. Obviamente la experiencia de cada docente y, el ámbito en el que su labor profesional se desenvuelva hará que unos u otros criterios de los mencionados sean más importantes a la hora de elaborar estas presentaciones, así como tener en cuenta otros distintos tipos o herramientas que aquí no se han mencionado porque no son de tanta utilidad en el campo de la docencia jurídica, que es donde se ha llevado a cabo el estudio, como es el caso de uso de gráficos, imágenes, audios o vídeos.

Las conclusiones a las que llegamos con esta investigación y los resultados mostrados previamente en el presente artículo parten de la base de que es necesario implementar sistemas de evaluación de las presentaciones digitales en el campo universitario, a fin de encontrar puntos de mejora para perfeccionar el aprendizaje de los alumnos.

Del mismo modo concluimos que el docente no puede encontrar limitada su libertad de cátedra por la exigencia de presentar en el texto de las diapositivas todo lo que va a explicar en el aula, aunque estas indicaciones vengan de niveles de dirección o coordinación de la docencia en particular, porque ello demuestra un desconocimiento total de la verdadera forma de aprendizaje efectiva de los alumnos.

También deducimos la idea de que aquellas presentaciones que son muy extensas dificultan al estudiante la asimilación y diferenciación de conceptos esenciales con respecto a aquellos que son accesorios, así como pueden dar lugar a la pérdida de la interés del alumno en su etapa estudiantil, que tan necesaria es para aprender sobre una materia específica, formarse profesionalmente y consagrar el espíritu crítico que todos debemos tener con respecto a aquellos temas relacionados con nuestra ocupación laboral.

En definitiva, el uso de presentaciones digitales en clase no puede verse como algo sencillo, que es fácil realizar sin estudios docentes previos, y sin contar con los consejos de investigadores del ramo docente que nos muestran, tras los distintos estudios realizados, cuáles son las mejores formas de elaboración de las mismas después de haber desarrollado una labor de campo minuciosa al respecto.

Concienciar al profesorado de la importancia de elaborar unas diapositivas que sigan estos puntos esenciales para garantizar la eficiencia de las mismas en su utilización es algo que debemos saber transmitir los investigadores que dedicamos parte de nuestro tiempo a evaluar la metodología docente universitaria en el ámbito de nuestras ciencias, y que, no solo ayudará a los mismos a desarrollar su labor de una manera más sencilla, sino que también incrementará, y ello es lo más importante, el aprendizaje del alumno en el aula a través del uso de estos medios tecnológicos tan extendidos hoy en día, siempre y cuando sepamos cómo sacar el máximo partido de los mismos.

6. Referencias

Apperson JM, Laws EL, Scepansky J A. (2008). An assessment of student preferences for PowerPoint presentation structure in undergraduate courses. *Comput Educ*, n º 50, pág. 148 a 153.

Duarte, N. (2008). *Slide:ology: The art and science of creating great presentations*. O'Reilly Media.

Garrido-Hernansaiz, H., Cantero-García, M., Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J. (2018). Calidad de las presentaciones de diapositivas en la docencia universitaria, *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, pág. 11 a 18.

López D. (2014). Reflexiones sobre el uso de transparencias en clase. *Actas las XX JENUI Oviedo*, pág. 11 a 18.

Reynolds, G. (2013). *Presentation zen design: simple design principles and techniques to enhance your presentations*, 2ª Edición, New Riders, Thousand Oaks.

Sainz Pulido, A. (2009). Las presentaciones digitales como elemento dinamizador en el desarrollo de la práctica docente, *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, nº 17, https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_17/ADOLFO_SAINZ_1.pdf .

Savoy A, Proctor RW, Salvendy G. (2009). Information retention from PowerPoint™ and traditional lectures. *Comput Educ. Elsevier Ltd*; nº 52, pág. 858 a 867.

Tejada-Llacsá, P. J. y Cahuana-Aparco, J. (2016). Uso de Power Point en clases ¿es necesario estudiarlo?, *Revista Médica de Chile*, n º144, pág. 680 a 684.

Capítulo 3

Convince a la junta directiva para implementar una acción sostenible: Un elevator speech en modalidad on-line

Peñalver González, Jonathan

1.Introducción

Hoy en día, podemos leer en prácticamente cualquier medio la palabra sostenibilidad, e incluso asociarla a una gran diversidad de palabras, encontrando así términos como desarrollo sostenible, organización sostenible, y por supuesto gestión sostenible de recursos humanos.

Según el estudio de Macke y Genari (2019), el término de gestión sostenible de los recursos humanos (en adelante GSRM) apareció en la literatura científica en 1999 de la mano de Müller-Christ y Remer. Desde entonces, su estudio no ha hecho más que crecer a lo largo de los años. Hoy en día contamos con hasta 13 definiciones distintas sobre qué se entiende por una Gestión Sostenible de los Recursos Humanos. De manera resumida, se podría decir que la gestión sostenible de los recursos humanos implica la consideración de dos elementos:

1.Las contribuciones de la gestión sostenible de los recursos humanos aplicada al desempeño financiero y las metas organizacionales consideran la satisfacción, el compromiso y el bienestar de los empleados;

2.La naturaleza sostenible del proceso permite la maximización de los resultados corporativos y la disminución del daño a las partes interesadas.

Sin embargo, comprender el enfoque completo de una gestión sostenible de recursos humanos no resulta fácil, ya que, aunque existen indicaciones sobre las acciones que lleva a cabo (por ejemplo, Stankevičiūtė y Savanevičienė, 2018); es una aproximación novedosa.

Teniendo en cuenta esta cuestión, la presente experiencia de innovación docente tiene por objetivo desarrollar un aprendizaje basado en proyectos. Para ello, se ha desarrollado una actividad, en la cual el alumnado deberá trabajar en grupo para desarrollar una acción sostenible relacionada con la gestión sostenible de recursos humanos y exponerla ante un ficticio comité directivo. Concretamente, la innovación docente se enmarca en el Máster Universitario en Dirección y Gestión de Personas de la Universidad Internacional de Valencia, en la asignatura de "Gestión sostenible de personas".

En resumen, la innovación docente persigue alcanzar los siguientes aprendizajes:

- Reflexión sobre el concepto de gestión sostenible de personas.
- Consolidación del conocimiento explicado en clase.
- Saber preparar un proyecto innovador de principio a fin.

- Saber comunicar un proyecto innovador de principio a fin.
- Trabajo en equipo.
- Desarrollo de competencias tecnológicas.
- Gestión del tiempo.

2.Desarrollo de la experiencia de innovación

2.1 Presentación de la actividad al alumnado

Para contextualizar la actividad y partir de un problema lo más real posible, se informa al alumnado que una organización desea implementar nuevas acciones y contrata a su grupo de consultoría para implementar una de ellas. Deberán preparar una propuesta para presentársela a una junta directiva en 5 minutos. Para ello, primero debían encontrar miembros para trabajar en grupo y en segundo lugar determinar qué acción sostenible querían trabajar. Se les ofrecía en la sesión algunos consejos de como seleccionar la acción.

Posteriormente debían comenzar a trabajar la idea y también se les exponían diversas preguntas que su presentación debía responder:

¿En qué consiste la acción? ¿Para qué sirve? ¿Existen empresas que lo estén haciendo? ¿Qué resultados obtienen? ¿Qué resultados obtendrá esta acción en esta organización? ¿Beneficios concretos? ¿Esta acción impacta en ...? ¿Cómo se va a implantar? ¿Explica el proceso desde duración y fases? ¿Cómo se va a evaluar la eficacia? ¿A quién va dirigida? ¿Qué coste tiene? ¿Cómo se recuperaría ese coste?, etc.

2.2 Resolución de dudas

Durante la asignatura, se seguían explicando diferentes cuestiones asociadas con la gestión sostenible de recursos humanos. De esta manera, les podía dar ideas sobre posibles temáticas para su proyecto, inspirar reflexiones o incluso dar paso a solucionar preguntas. Además, tenían a su disposición las tutorías individuales.

2.3 Exposición

Dado que el objetivo final es presentar el proyecto, el alumnado tenía dos opciones disponibles: 1) Durante una sesión, el alumnado presenta su acción sostenible ante el resto de los compañeros/as; 2) Realiza una grabación usando un programa y hace disponible en video para su posterior visionado.

Todo el alumnado sería evaluado mediante la rúbrica expuesta en la tabla 1.

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Soporte visual (ppt)	Portada. Índice. Paginado. Estructura coherente, buena escritura, sin faltas de ortografía. Presentación formal. Es visualmente agradable. "No Frankenstein". La ppt se ajusta a lo solicitado.
Presentación	Buen uso del lenguaje y comunicación no verbal. No lee un guion. Buen uso de la ppt para guiar la explicación. El tiempo es adecuado (máx. 5 min)
Acción coherente	Bien explicado. Contiene todos los elementos para entender la acción. Se detecta una necesidad, se estipula temporalidad, muestra, evaluación, ...
Apoyo científico/práctico	Contenido correcto. Contiene suficiente información para apoyar la acción. Justifica la acción propuesta. Apoyado científicamente y/o utiliza ejemplos prácticos. Correctamente relacionado con la GRHS.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

3.Resultados

Al final de la asignatura, se preguntó al alumnado si deseaba transmitir feedback sobre cómo había ido la actividad, qué les había parecido, si les había servido, qué cambiarían, etc. También, se animó a mandar sus respuestas por e-mail. Tras analizar la información, se extrajo lo siguiente:

- El alumnado agradece hacer una actividad distinta que rompa con la rutina tradicional.

- Dada la complejidad de la tarea, se aconsejaba que el trabajo se realizara grupalmente, pero algunos alumnos mostraban disconformidad por tener que realizar trabajos grupales y los conflictos asociados a esto. Sin embargo, en varias ocasiones, cuando el alumnado trabaja en solitario, la calidad del proyecto también se veía perjudicado.
- Aunque al presentar la actividad, algunos alumnos mostraron cierta reticencia por la magnitud del trabajo, al finalizar la asignatura, vieron que realmente no era tanto trabajo como se esperaban.
- La actividad les permitió conectar y reflexionar mejor sobre lo que es una gestión sostenible de personas, así como comprender todos los aspectos que se deben abordar para explicar cómo llevar a cabo una acción.
- Realmente quedaron satisfechos con el resultado de su trabajo y de su aprendizaje, además de poder escuchar las ideas de sus compañeros/as.
- Dadas las características de una asignatura de máster (se imparte de lunes a jueves hasta completar las 11 sesiones), el tiempo para preparar la actividad es limitado.
- Al conocer que el Trabajo de Fin de Máster se realizará en unas condiciones similares, ha hecho que se sientan más auto eficaces utilizando la tecnología de la universidad.

4. Conclusiones

El objetivo de la innovación docente fue desarrollar un aprendizaje basado en proyectos. Para ello, se ha desarrollado una actividad, en la cual el alumnado trabaja en grupo para desarrollar una acción sostenible relacionada con la gestión sostenible de recursos humanos y exponerla ante un ficticio comité directivo.

Aunque la actividad cumplió los objetivos propuestos, también ha presentado ciertas limitaciones que deberían intentar solucionarse en la medida de lo posible.

5. Referencias

Macke, J., & Genari, D. (2019). Systematic literature review on sustainable human resource management. *Journal of Cleaner Production*, 208, 806–815. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.10.091>.

Müller-Christ, G., & Remer, A. (1999). Umweltwirtschaft oder Wirtschaftsökologie? Vorüberlegungen zu einer Theorie des Ressourcenmanagements. In Betriebliches Umweltmanagement im 21. Jahrhundert (pp. 69-87). E. Seidel (Ed.) Berlin: Springer Verlag.

Stankevičiūtė, Ž., y Savanevičienė, A. (2018). Designing Sustainable HRM: The Core Characteristics of Emerging Field. Sustainability, 10(12), 4798. <https://doi.org/10.3390/su10124798>.

Capítulo 4

De la evaluación a la intervención en la asignatura de Gestión sostenible de personas: Un role-playing on-line

Peñalver González, Jonathan

1.Introducción

Tras el COVID-19, parece haberse puesto de manifiesto un hecho que era conocido por todos: cuidar la salud es una cuestión de vital importancia. Pero, ¿a qué nos referimos con salud? La Organización Mundial de la Salud define la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Esta definición en el plano laboral, trae consigo una cuestión muy importante. La definición de salud hace alusión a una condición en la cual, las personas nos encontramos en “óptimas condiciones” o un “funcionamiento óptimo” (Seligman, 1999). En otras palabras, no padecer una enfermedad o sentir malestar laboral, no significa que una persona automáticamente se encuentre en un estado óptimo, sino que hay un amplio rango de estados entre enfermedad-funcionamiento óptimo. Saber que existen todos esos estados entre estos dos polos opuestos es muy importante para poder comprender, evaluar y actuar ante la situación de la persona trabajadora. En Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, comúnmente se asocia estos estados de enfermedad-funcionamiento óptimo con los constructos de burnout-work engagement (Bakker y Demerouti, 2013). De acuerdo con Maslach y Jackson (1981), el burnout es un estado laboral negativo que se compone de Agotamiento emocional (es una experiencia en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos, debido a la sobrecarga de trabajo u otras demandas laborales; Despersonalización/cinismo (desarrollo de actitudes, sentimientos y conductas negativas y cínicas hacia las personas destinatarias del trabajo. En el caso de burnout fuera de ocupaciones de servicio, esta dimensión hace referencia a la actitud cínica respecto a los objetivos o utilidad del trabajo que se realiza; y Falta de eficacia profesional (creencia de los trabajadores a evaluarse negativamente, en especial, su falta de eficacia y habilidad para realizar el trabajo). Por otro lado, el engagement en el trabajo o work engagement es definido como un estado positivo, afectivo-cognitivo, persistente y no focalizado en una situación particular relacionado con el ámbito laboral (Salanova y Schaufeli, 2004), que se caracteriza por poseer: 1) Vigor. Elevados niveles de energía y resistencia, deseo de esforzarse en el trabajo, no sintiéndose fácilmente fatigado, y persistir cuando aparecen las dificultades. 2) Dedicación. Fuerte implicación en el trabajo, acompañada de sentimientos de entusiasmo y significado del trabajo, junto con una fuerte inspiración y orgullo. 3) Absorción. Estado placentero de total inmersión en el trabajo, que se caracteriza porque el tiempo “pasa volando” y es difícil dejar de realizar la actividad.

Teniendo en cuenta la necesidad social y profesional mencionada previamente, la presente experiencia de innovación docente tiene por objetivo desarrollar un aprendizaje basado en problemas.

Para ello, se ha desarrollado una actividad, en la cual mediante un juego de role-playing el alumnado se pondrá en la piel de un entrevistador (personal del área de Recursos Humanos) y entrevistado (trabajador) para valorar una situación laboral. Concretamente, la innovación docente se enmarca en el Máster Universitario en Dirección y Gestión de Personas de la Universidad Internacional de Valencia, en la asignatura de "Gestión sostenible de personas".

En resumen, la innovación docente persigue alcanzar los siguientes aprendizajes:

- Reflexión sobre el concepto de salud laboral
- Aplicación de una entrevista a una situación laboral sobre temas de bienestar laboral
- Escucha activa
- Administración y corrección de instrumentos de evaluación psicológica
- Comprensión y aplicación del modelo Demandas-Recursos Laborales (Bakker y Demerouti, 2013)
- Toma de decisiones sobre las acciones propuestas
- Desarrollo de empatía

2.Desarrollo de la experiencia de innovación

Esta experiencia se ha organizado en cinco partes: 1) Entrevista mediante role-playing; 2) Creación de un caso; 3) Intercambio del caso; 4) Aplicación de la teoría al caso y propuesta de acción prevención-intervención; 5) Devolución del caso y análisis.

2.1 Entrevista mediante role-playing

En primer lugar, se coordinó al alumnado para que se separaran en grupos de tres. De esta manera, habría un entrevistado, un entrevistador y un facilitador (opcional). Mientras que el entrevistado responde a las preguntas y el entrevistador hace las preguntas, el rol del facilitador es apoyar al entrevistador recopilando la información, así como registrar la información. Se determinó que esta forma de trabajar facilitaría los siguientes pasos y reduciría el tiempo.

Para facilitar la recopilación de información durante la entrevista, el profesor proporcionó al entrevistador de una lista de preguntas sobre diferentes cuestiones laborales. Por ejemplo, preguntas sobre significado del trabajo, actitudes hacia el trabajo, clima y cultura organizacional, liderazgo, resultados laborales, etc:

Por último, el entrevistado administra los cuestionarios MBI y UWES para evaluar las experiencias de burnout y work engagement respectivamente, obteniendo así otras fuentes de información más cuantitativas.

2.2 Creación de un caso

Durante la asignatura se han utilizado casos ficticios para realizar actividades prácticas. Sin embargo, en esta ocasión, el alumnado utilizará la información extraída mediante la entrevista para desarrollar un estudio de caso real. Se explica la estructura que debería tener el caso.

A continuación, se expone un ejemplo de caso:

“Borja trabaja de bibliotecario en un pueblo de Extremadura. Estudió varios años para sacarse la oposición porque era el trabajo que le gustaba: después de todo, amaba los libros. Sin embargo, un año después de empezar a trabajar ha perdido la ilusión por su trabajo e incluso se siente poco valorado como profesional. Tenía muchas ideas para mejorar la biblioteca y que esta fuera más dinámica, pero tanto el exceso de trabas burocráticas y la falta de autonomía, como la actitud apática y cínica de sus compañeros no le ha permitido hacerlo. De hecho, se ha dado cuenta que cada vez se siente más como sus compañeros”.

2.3 Intercambio del caso

Con el objetivo de desarrollar la empatía, así como ver otras posibles situaciones laborales, en este paso se solicita a los grupos que intercambien los casos completos (caso y puntuaciones en MBI y UWES). Por ejemplo, el grupo 1 se lo envía al grupo 2, el grupo 2 al grupo 3 y el grupo 3 al grupo 1.

2.4 Aplicación de la teoría al caso y propuesta de acción prevención-intervención

Tras haber intercambiado el caso de nuevo, se procede a leer con detenimiento toda la información cualitativa y cuantitativa, ya que el siguiente paso será interpretar esta información utilizando el Modelo Demandas-Recursos Laborales (Bakker y Demerouti, 2013). Se proporciona indicaciones al alumnado de cómo se puede hacer esta tarea a través de diferentes preguntas. En segundo lugar, deben proponer una acción de prevención-intervención acorde a la situación laboral, explicarla brevemente y justificar el ajuste con la situación a solucionar.

2.5 Devolución del caso y análisis

El último paso implica la devolución del caso completo al grupo que lo empezó. Tras esto, se analiza el caso en su conjunto, es decir, la información del caso, las puntuaciones, la explicación de la situación laboral con el modelo teórico y la valoración de la acción propuesta. Se considerarán aspectos como la rigurosidad, la correcta interpretación de las puntuaciones y aplicación del modelo al caso, la justificación de las acciones, etc. Además, aunque en la primera parte el entrevistador es quien ha tenido más peso en la práctica, ahora será el turno del entrevistado, ya que debería ser este quien proporcione el feedback sobre cómo se ha cerrado su situación laboral.

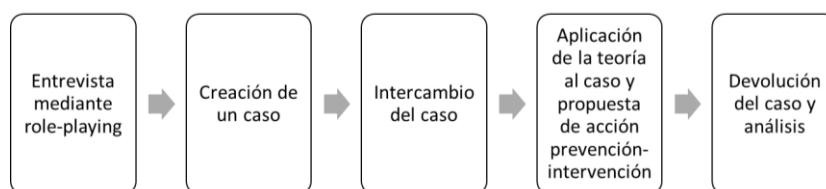


Figura 1. Paso a paso de la actividad

3.Resultados

Al final de la asignatura, se preguntó al alumnado si deseaba transmitir feedback sobre cómo había ido la actividad, qué les había parecido, si les había servido, qué cambiarían, etc. También, se animó a mandar sus respuestas por e-mail. Tras analizar la información, se extrajo lo siguiente:

- El alumnado agradece hacer una actividad distinta que rompa con la rutina tradicional.
- Algunos alumnos se muestran entusiasmados de compartir momentos de trabajo colaborativo con sus compañeros/as, ya que a veces por diferencias horarias esto puede ser difícil.
- Pudieron poner en práctica todo lo aprendido hasta el momento, de manera que toda la información iba encajando como un puzle. Además, les permitió consolidar los conceptos teóricos, ya que en esta asignatura hay muchos. Esto fue especialmente importante para el alumnado que no provenía de titulaciones como psicología.

- Gracias a la práctica se plantearon cuestiones que no habían considerado antes sobre la salud laboral.
- En algunos momentos, la tarea se vuelve compleja porque tienen un tiempo determinado para llevar a cabo las diferentes partes. Además, si no han repasado previamente lo explicado en las sesiones, no pueden hacer correctamente la actividad.
- Algunos alumnos no mostraron mucho interés o incluso mostraron desconcierto sobre la utilidad de hacer el cambio del caso entre grupos (paso 3).

4. Conclusiones

El objetivo de la innovación docente fue afianzar los conocimientos teóricos y trabajar con otras fuentes de información en un contexto real, mediante el aprendizaje basado en problemas. Para ello, se desarrolló una actividad, en la cual mediante un juego de role-playing el alumnado se pondrá en la piel de un entrevistador (personal del área de Recursos Humanos) y entrevistado (trabajador) para valorar una situación laboral.

Aunque la actividad cumplió los objetivos propuestos, también ha presentado ciertas limitaciones que deberían intentar solucionarse en la medida de lo posible.

5. Referencias

Organización Mundial de la Salud. Oficina Regional para Europa (1984). Promoción de la salud: documento de debate sobre el concepto y los principios: informe resumido del Grupo de Trabajo sobre el Concepto y los Principios de la Promoción de la Salud, Copenhague, 9-13 de julio de 1984 (ICP/HSR 602(m01)5 p). Copenhague: Oficina Regional para Europa de la OMS.

Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology* (29), 107-115. <http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>

Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>



Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562

Capítulo 5

Diseño e implementación de un e-commerce como herramienta docente para mejorar la Experiencia del Estudiante

Carrillo Marín, Guillermo Enrique
Moratalla Ruiz, Patricia
Cabrera Carbonell, Fernando

1. Introducción

El alumnado universitario busca una mayor especialización en los estudios que realiza. No solo busca un contenido teórico, sino también una práctica que le permita desarrollar su labor profesional cuando finalice la titulación que esté cursando, complementando la teoría con el aprender haciendo. En materias como el marketing, concretamente en el ámbito digital, el estudiante reclama una formación para especializarse en un puesto de trabajo en el que, cuando se lance al mercado laboral, le van a solicitar.

Los títulos de postgrado relacionados con marketing digital requieren tanto de un conocimiento de plataformas online para poder trabajar, como de conocimientos para poder realizar un análisis de los datos que se desprenden de las mismas. Para ello se detectó la necesidad de un web site para que el alumnado pueda practicar como si se tratara de un ejemplo real. Sin embargo, la mayoría de estudiantes no cuenta con este tipo de herramientas, por lo que pierde la oportunidad de aplicar lo aprendido durante las clases. A esta situación hay que añadir que el alumnado no posee los permisos necesarios en sus empresas, en caso de estar en activo, para poder aplicar cambios en dichas herramientas.

Así pues, ante esta situación, una parte importante tanto del alumnado como del profesorado ha estado manifestando la falta de recursos tecnológicos en un máster de marketing digital en el cual se explican diversas herramientas online. Concretamente, esta situación se ha dado en el Master Universitario en Marketing Digital y Analítico (MMAD) de la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Desde el punto de vista del docente, el profesorado requiere de más elementos para poder interactuar y acercarse al alumnado para poder transmitirle su experiencia a través del 'learning by doing'. Para ello, se necesita incentivar la participación en clase creando sesiones dinámicas que "enganchen" a los estudiantes y que estos vean aterrizado lo aprendido. Hay que tener en cuenta también que los docentes, en la mayoría de las ocasiones, carece de acceso a páginas propias o de clientes por problemas con la privacidad de datos o información confidencial.

Cabe resaltar que el crecimiento interanual del título, ilustrado en la Figura 1, ha alcanzado un 42% impulsado por la oficialización del título. Al llevarlo a período anuales, se observa como se escaló de 53 alumnos y alumnas en el primer año 2020, a 84 en el 2021, lo cual trajo consigo estructurar la oferta del máster en dos ediciones a partir del 2022 donde se alcanzaron 151 estudiantes con una proyección similar para el 2023, así como el incremento de las necesidades tanto del alumnado como del profesorado, en la misma medida.

Otros datos de relieve relacionado con el máster se aprecian en el índice de satisfacción de los estudiantes, el Net Promote Score (NPS), los cuales se resumen en la Figura 2, destacando que disminuyó en 95 puntos entre la edición de octubre 20 y la edición de abril 22. Asimismo, el NPS sobre la experiencia académica cayó un 45,46%, siendo el mismo claustro. Por tanto, se puede concluir que la satisfacción de los estudiantes está perfectamente relacionada con la satisfacción académica, de donde surge la hipótesis que un punto interesante a abordar sería incrementar la practicidad en un título relacionado con el ámbito digital.

También se debe tener en consideración el perfil del estudiante. Tal y como arrojan los datos de la encuesta 'Conociendo a nuestros estudiantes' del curso 2023-2024 del Máster Universitario en Marketing Digital y Analítico de VIU, el perfil del estudiante que ingresa a dicho título está empleado y lo cursa para su propio crecimiento personal. Es decir, se desprende que el alumnado quiere ampliar competencias y capacidades en una disciplina práctica para luego poder desarrollarla en sus campos profesionales.

Por tanto, el objetivo principal ha sido capacitar a los estudiantes del MMAD en el uso práctico y efectivo de herramientas de evaluación y análisis web; a tal fin se acometió el proyecto de la creación y desarrollo de una página web, denominada Web de Prácticas MMAD.

Entre los objetivos secundarios se ha establecido el mejorar la experiencia del estudiante del título y facilitar la interacción con herramientas clave de marketing digital, tales como Google Analytics 4, VWO (test A/B), Google Tag Manager o Hotjar (mapas de calor web), entre otras. De esta manera se ofrece al alumnado una tienda online como laboratorio de múltiples asignaturas del máster.

2.Marco conceptual

2.1 La experiencia del estudiante universitario

Hay muchas definiciones de Experiencia de Cliente, probablemente, la más común es la que la considera "el recuerdo que se genera en la mente del consumidor como consecuencia de su relación con la marca" (Gracia, 2017), en ella se describe la relación del cliente con un negocio o un producto en particular.

Por su parte, la Experiencia del Estudiante se corresponde con el conjunto de interacciones de los estudiantes con los profesores, los demás estudiantes, las autoridades de la institución educativa. En este proceso entran en juego factores internos y externos (Grupo IZO, 2019).

Entre los factores internos se deben considerar: emoción, percepción, expectativas, empatía con el estudio elegido, claustro, etc. Por otra parte, entre los factores externos destacan la influencia de los grupos de opinión, campus o ambientes de enseñanza, reputación, etc.

En el marco universitario actual las disciplinas relacionadas con el marketing y, concretamente, con el marketing digital están cada vez más implantadas en títulos de postgrado. Se trata de títulos muy solicitados debido a la elevada demanda laboral que existe en puestos relacionados con el uso y manejo de las nuevas tecnologías, tales como especialistas en SEO / SEM, Analista Web, CRO, etc. Tal y como señalan Marín et. al. (2023), existe un problema entre los conocimientos que los estudiantes universitarios adquieren durante su aprendizaje en los títulos de marketing digital y las dificultades que encuentran a la hora de ejercer la profesión. Esto se debe principalmente a un desajuste entre la formación y las habilidades que necesitan, lo cual está ampliamente relacionado con la parte más práctica.

Por tanto, Marín et. al. (2023) afirman que existe una desconexión entre la realidad y los estudios universitarios de marketing digital, por lo que proponen “mejorar la formación del alumnado en gestión del marketing online en un intento de conciliar formación y realidad profesional, dotándolo de herramientas y los conocimientos necesarios para poder desempeñar esta actividad”.

En este contexto, las sesiones prácticas se han convertido en un elemento diferenciador entre universidades y, además, de un valor añadido a la hora de escoger un título u otro por parte del individuo interesado. La experiencia del estudiante universitario pasa por un equilibrio entre teoría y práctica, de manera que, a la hora de salir al mercado laboral, no exista una disonancia entre lo aprendido y las habilidades que deba demostrar.

En el ámbito universitario, existen numerosos centros de renombre en todo el mundo que ofrecen plataformas educativas online debido a los beneficios que aportan tanto a las propias instituciones como a los estudiantes. Algunas de las iniciativas más destacadas son:

- **Harvard University:** Utiliza simulaciones en línea para enseñar habilidades de negociación y toma de decisiones éticas, permitiendo a los estudiantes practicar en situaciones reales de negocios y ética en un entorno seguro.
- **Stanford University:** Ha desarrollado entornos y equipos virtuales para disciplinas como la ingeniería y la medicina para mejorar su aprendizaje práctico.

- **Massachusetts Institute of Technology (MIT):** Ofrece un curso llamado 'Digital Business Strategy' que incluye ejercicios en un e-commerce simulado. Los estudiantes arrancan un negocio virtual y tienen que preparar la estrategia y toma de decisiones basándose en la competencia del mercado real.

En el ámbito nacional, las siguientes entidades educativas son referentes y promueven la innovación práctica en sus clases:

- **IE Business School:** Ofrece diferentes cursos relacionados con negocio digital o e-commerce dotando al alumnado de acceso a prácticas simuladas en un entorno de tienda online real.
- **ESADE Business School:** Incorporan actividades y proyectos prácticos en diferentes simulaciones de casos reales sobre negocios online y estrategia.
- **Universidad de Navarra:** Se incluyen casos de estudio y proyectos de simulación de un e-commerce para sus prácticas de negocios online.
- **Universidad Autónoma de Barcelona:** En sus programas de marketing digital o e-commerce incluye la oferta de ejercicios específicos simulados en proyectos online.

Es por ello que en una disciplina que contiene un cariz más práctico como es el ámbito digital, se requiere de una mayor presencia de herramientas y plataformas para que los estudiantes puedan interacción y aterrizar los conocimientos adquiridos.

2.2 Co-creación

La co-creación se refiere al proceso de colaboración activa entre diferentes partes (en este caso, docentes y estudiantes) para generar valor y resultados que satisfacen las necesidades de ambos. Según Romero & Patiño (2018), se trata de un proceso que implica el reconocimiento de aprendizajes anteriores, así como la creatividad del estudiante o de un grupo de alumnos para comprender y dar una respuesta plausible a un problema complejo e incluso puede implicar la colaboración entre los alumnos y los actores de la comunidad que tienen problemas reales por solucionar.

Por tanto, la cocreación entre estudiantes y profesorado para la generación de recursos educativos abre múltiples posibilidades y se nutre de un proceso enriquecedor para ambos actores implicados. Los beneficios de esta acción son diversos:

- **Empoderamiento del usuario:** Los estudiantes tienen voz en el proceso de diseño, lo que aumenta su compromiso e inversión en la herramienta.
- **Soluciones innovadoras:** La diversidad de perspectivas lleva a soluciones más completas y creativas.
- **Adaptabilidad:** La herramienta web se ajusta mejor a las necesidades reales de los usuarios, ya que han participado en su creación.

Martínez-Losada et. al. (2020) afirman que la cocreación de recursos educativos digitales abiertos se estructura en tres componentes (pedagógico, tecnológico y de producción) en los que la interacción es constante. Además, los autores añaden que es el propio usuario, en este caso estudiantes y profesores, el que determina la necesidad para dar una solución al problema detectado. Así pues, para el proyecto de diseño e implementación de un e-commerce en VIU, la incorporación de la co-creación se integró para lograr un feedback directo de los estudiantes, la realización de pruebas iterativas y para la integración de herramientas clave en la web de prácticas.

2.3 'Learning by doing'

'Learning by doing' (LBD) es el nombre coloquial otorgado por los economistas al fenómeno de crecimiento de la productividad asociado, pero incidental, a la acumulación de experiencia en producción por parte de una empresa (Thompson, 2010). El término LBD estaba en uso generalizado a principios del siglo XX, motivado en gran parte por su creciente popularidad como filosofía de método educativo (Dewey, 1897), incluso en revistas de economía, durante gran parte del siglo su contexto se limitó a la educación.

Para fomentar el aprendizaje práctico ('learning by doing') a través de una herramienta web en el contexto de un máster de marketing digital y analítico, resulta fundamental diseñar una plataforma educativa que ofrezca oportunidades para que los estudiantes apliquen los conceptos y habilidades que están aprendiendo en un entorno práctico. Algunas formas de lograrlo son las siguientes:

- **Simulaciones y ejercicios interactivos:** Integrar simulaciones y ejercicios interactivos en la plataforma web permitirá a los estudiantes experimentar situaciones y escenarios del mundo real relacionados con el marketing digital. Por ejemplo, podrían realizar campañas publicitarias ficticias utilizando herramientas de gestión de anuncios en línea.

- **Proyectos prácticos:** Fomentar la creación de proyectos prácticos en los que los estudiantes puedan aplicar lo que han aprendido. Esto podría incluir la creación de estrategias de marketing digital para empresas ficticias o reales, la implementación de campañas en redes sociales o la optimización de sitios web.
- **Laboratorios virtuales:** Proporcionar laboratorios virtuales donde los estudiantes puedan experimentar con herramientas y tecnologías específicas utilizadas en marketing digital, como Google Analytics, Google Ads o herramientas de automatización de marketing. Esto les permitirá adquirir habilidades técnicas prácticas.
- **Estudios *de caso reales*:** Incorporar estudios de caso reales de empresas exitosas que hayan utilizado estrategias de marketing digital. Los estudiantes pueden analizar estos casos, identificar las mejores prácticas y proponer soluciones basadas en su conocimiento adquirido.
- **Entornos de prueba seguros:** Proporcionar entornos de prueba seguros donde los estudiantes puedan experimentar sin riesgo financiero ni repercusiones en el mundo real. Esto les dará la confianza para probar nuevas estrategias y tácticas.
- **Feedback y *evaluación continua*:** Facilitar la retroalimentación constante de profesores y expertos en marketing digital sobre el trabajo de los estudiantes. Esto les ayudará a mejorar y perfeccionar sus habilidades a medida que avanzan.
- **Colaboración y proyectos en equipo:** Fomentar la colaboración entre estudiantes para trabajar en proyectos de grupo. Esto reflejará la colaboración típica en el entorno laboral y les dará la oportunidad de aprender unos de otros.
- **Acceso a recursos y herramientas de marketing:** Proporcionar acceso a herramientas y recursos reales utilizados en la industria del marketing digital, como herramientas de análisis, plataformas de publicidad en línea y software de automatización. Esto les permitirá familiarizarse con las herramientas utilizadas en la práctica.
- **Seguimiento y análisis de resultados:** Enseñar a los estudiantes a medir y analizar los resultados de sus esfuerzos de marketing digital. Esto les ayudará a comprender la importancia de la analítica y a tomar decisiones informadas basadas en datos.
- **Mentoría y orientación:** Ofrecer sesiones de mentoría individual o grupal con expertos en marketing digital que puedan guiar a los estudiantes en la aplicación de conceptos y estrategias en situaciones prácticas.

Concluyendo que para fomentar el aprendizaje práctico a través de una herramienta web en un máster de marketing digital y analítico, es esencial crear un entorno en línea que simule situaciones del mundo real y brinde oportunidades para que los estudiantes apliquen activamente lo que están aprendiendo. La combinación de simulaciones, proyectos prácticos, retroalimentación continua y acceso a recursos y herramientas reales ayudará a los estudiantes a desarrollar habilidades efectivas en marketing digital.

2.4 Growth Hacking

El Growth Hacking es una metodología que se enfoca en el crecimiento rápido y eficiente de un producto, servicio o proyecto utilizando tácticas creativas y experimentación constante (Ellis & Brown, 2018). Puede aplicarse no solo a la adquisición de clientes sino también a la mejora de procesos internos, como las reuniones. Esta técnica de marketing utiliza la creatividad, el pensamiento analítico y las métricas para desarrollar productos, ganar exposición y crecer.

Ellis & Brown (2018) apuntan tres pilares sobre los que se sustenta el Growth Hacking. Primero, la experimentación rápida, que consiste en la agilidad en la toma de decisiones, en el desarrollo de experimentos y pruebas A/B, el lanzamiento de estos test en fases y los ajustes constantes; segundo, la orientación a métricas, poniendo el foco en KPIs y análisis de datos para tomar decisiones, y tercero, la creatividad, la búsqueda de soluciones fuera de la caja para problemas comunes.

Para el desarrollo del proyecto de diseño e implementación de un e-commerce en VIU, se conformó un equipo de tres docentes, uno de ellos el director del máster, y tres especialistas de IT de la universidad.

Estos pilares fueron implementados en el desarrollo del proyecto, para las reuniones y cómo organizarlas:

- Experimentación constante: En lugar de seguir una estructura de reunión tradicional, se experimentó con diferentes formatos y enfoques para las reuniones. Por ejemplo, se realizaron reuniones cortas y frecuentes, generalmente semanales.
- Objetivos *claros y medibles*: Cada encuentro tuvo un objetivo claro y medible.
- *Segmentación de audiencia*: Segmentar a los participantes según sus roles y responsabilidades ayudó a garantizar que la reunión fuera relevante para cada grupo. Los profesores realizaban reuniones de alto nivel para discutir estrategias y otras más técnicas con el equipo de IT para abordar aspectos técnicos.

- *Iteración y aprendizaje rápido:* Después de cada reunión se recopilaban los comentarios de los participantes ajustando el formato y el contenido del encuentro en función de lo que funcionó mejor. Por ejemplo, preguntando a los estudiantes su opinión sobre la eficacia de las reuniones y recopilando datos sobre la duración y la participación.
- *Colaboración con IT:* Se trabajó mano a mano con el departamento de IT para implementar y probar rápidamente cambios basados en datos.

Iteraciones constantes: Basándose en el feedback de los estudiantes, el criterio de los docentes, la experticia de IT y los datos recopilados, se realizaron ajustes continuos en el diseño y funcionalidad de la web.

En resumen, la aplicación de los principios de Growth Hacking a las actividades del desarrollo del e-commerce para el Máster Universitario en Marketing Digital y Analítico condujo a una mayor organización, eficiencia y trabajo en equipo. La experimentación constante, la optimización y la atención a los objetivos ayudó a lograr resultados positivos en cualquier contexto, incluso en la gestión de reuniones.

2. Metodología

Así pues, se desarrolló una metodología de encuesta basada en análisis descriptivos-exploratorios de los datos recabados. Para ello, se envió un formulario al alumnado de la edición de abril 23 del Máster Universitario en Marketing Digital y Analítico para conocer si disponían de acceso a webs, plataformas y/o herramientas. El formulario se envió a través de la plataforma Google Forms a los correos electrónicos que figuran en las aulas de dicho curso, en total 55.

Asimismo, se desarrolló una investigación dirigida al alumnado de la edición de octubre 22 de dicho máster con el fin de conocer el impacto en su formación si hubiesen contando con un e-commerce. La encuesta se hizo llegar a los 94 estudiantes de la edición y distinguía 15 aspectos agrupados en los siguientes ítems: aprendizaje, aplicabilidad, experiencia y satisfacción.

Concretamente, bajo el título, 'Mejores experiencias de aprendizaje para el alumnado del Máster MMAD', se les lanzó una encuesta a través de Google Forms que explicaba que, con el fin de brindar mejores experiencias de aprendizaje a los alumnos y las alumnas del título, se pretendía ofrecer un portal e-commerce con el objetivo de que pudieran disfrutar de una experiencia en un contexto real para poner en práctica las habilidades y conocimientos adquiridos a través del uso de herramientas de medición y mejora de experiencia de usuario.

Por ello, como alumno y alumna del propio máster y futuro experto en el sector, se les indicó que su opinión resultaría muy útil y ayudaría a valorar las posibles mejoras de la experiencia de los estudiantes para dar un paso más hacia la innovación educativa.

También se pedía al estudiante que accediera a la web para navegar, registrarse, intentar hacer una simulación de compra, etc., para después pasar a contestar a las preguntas planteadas. Así pues, se preguntaba por el acceso a los estudiantes a los recursos tecnológicos y cómo hubiera sido su experiencia si hubiera contado con la Web de Prácticas MMAD. La encuesta también abordó temas relacionados con el Net Promote Score para saber si el índice de satisfacción del estudiante respecto al máster se hubiera incrementado en caso de haber dispuesto de una página web de prácticas.

Tras dicha investigación cuantitativa se comenzó con el proceso de co-creación con los estudiantes y de aplicación de la metodología Growth Marketing (GM) para poder crear, desarrollar e implementar la Tienda de Prácticas MMAD.

3.Resultados y discusión

A continuación, se explica el procedimiento empleado, desde el análisis de los datos de las encuestas hasta su materialización en el e-commerce de prácticas para el alumnado del MMAD. La encuesta lanzada al alumnado del título de la edición de abril 23 fue contestada por un total de 31 personas, correspondiente al 56% de la muestra. La investigación fue diseñada con una actividad previa, correspondiente a visitar y navegar por la web.

3.1 Acceso a los recursos tecnológicos

Ante la pregunta de si tenían las posibilidades de acceso a una cuenta de Google Analytics para poder practicar, como se muestra en la Figura 3, un 77,4% indicó que no y que, por tanto, la necesitaba. Además, el 94% aseguró no disponer de un sitio web para realizar pruebas con las herramientas que se enseñan en el propio máster.

Por tanto, el perfil de los estudiantes que acometen el MMAD carecen de los recursos tecnológicos para realizar las actividades prácticas que permita familiarizarlos con las herramientas disponibles.

3.2 Impacto con web de prácticas

En la investigación a los estudiantes de la edición octubre_22, a fin de conocer el impacto en su formación que hubiese tenido disponer de un e-commerce, se evaluaron 15 aspectos agrupados en cuatro dimensiones principales: (1) Aprendizaje, (2) aplicabilidad, (3) experiencia y (4) satisfacción, según se muestra en la Figura 4.

La pregunta diseñada fue: ¿Cómo hubiera afectado como alumnos el disponer de esta página web conectada a distintas herramientas de recogida de datos y acceso a dicha herramienta? De los resultados obtenidos se agruparon las respuestas correspondientes a: “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” a fin de compararlas porcentualmente con el resto, obteniéndose los resultados siguientes:

En los aspectos de Aprendizaje: El 87% considera que su aprendizaje hubiese mejorado y asimilado mejor la información compartida.

Con respecto a la aplicabilidad: El 78% considera que su perfil profesional hubiese mejorado.

El 74% argumenta que su capacidad para plantear hipótesis, realizar pruebas y transmitir conocimiento, entre otras cuestiones, hubiese progresado de manera significativa.

Entre los aspectos claves a indagar se encuentra la dimensión de la satisfacción: El 87% expresa que su experiencia hubiera mejorado y que las recomendaciones a terceros se incrementarían en un 74% tanto en el número de terceros como en el contenido de la recomendación.

En cuanto al NPS, los porcentajes más relevantes se muestran en la Figura 5:

El 39% de los estudiantes considera que su NPS sería por lo menos 5 puntos mayor

En promedio, consideran que el NPS hubiera sido 3,8 puntos superior al reportado por ellos

Cuantificar el aspecto de la satisfacción mediante la proyección del crecimiento del NPS, permite predecir que la implementación de un e-commerce como herramienta docente tendrá un efecto positivo en la satisfacción de los estudiantes que permitirá revertir la tendencia negativa señalada.

Con los resultados en la mano, se procedió a solucionar el problema detectado, que pasaba por el desarrollo de una web para que los estudiantes pudieran adquirir las

habilidades necesarias con el objetivo de conocer las herramientas y plataformas online de manera práctica y con datos reales.

En primer lugar, se inició un proceso de co-creación con los estudiantes de la edición de abril 23 para la confección de la Web Prácticas MMAD. De esta manera, se condujo a una aplicación más certera del proyecto, pues se obtuvo una retroalimentación directa y en tiempo real por parte de los estudiantes sobre las principales características y funcionalidades que debía contener la web. Para ello, se realizaron pruebas iterativas, es decir, ajustes basados en la experiencia de los estudiantes, garantizando una herramienta optimizada y centrada en el usuario. También se comenzaron a integrar herramientas clave para asegurar que plataformas como Hotjar o Google Analytics 4 fueran relevantes y fáciles de usar para el contexto educativo.

En segundo lugar, se siguió llevó a cabo técnicas de Growth Hacking, puesto que utiliza la creatividad, el pensamiento analítico y las métricas para desarrollar productos, ganar exposición y visibilidad y obtener mayores tasas de crecimiento. Es por ello que se adaptaba al modelo de trabajo que se pretendía aterrizar en la práctica durante el proceso de co-creación. Además, se trata de una técnica que se aborda ampliamente en el MMAD.

De esa manera, el GH se aplicó en el proyecto a través de una colaboración constante con el departamento de Tecnología y Gestión de la Innovación (IT) de VIU. Así, se trabajó codo con codo con los profesionales de dicha área para implementar y probar rápidamente los cambios basados en datos y tras la co-creación con los estudiantes. Para ello, se llevaron a cabo reuniones siguiendo la metodología GH. Se trata de sesiones centradas en la experimentación rápida y la adaptabilidad, discutiendo y validando hipótesis en tiempo real, estableciendo KPIs y priorizando ajustes basados en métricas y en la retroalimentación. Esta colaboración aseguró un desarrollo ágil y una implementación efectiva de las herramientas y características que debía adquirir.

Asimismo, las interacciones fueron constantes. Basándose en el feedback de los estudiantes, el criterio de los docentes, la experticia del departamento de Tecnología y Gestión de la Innovación y los datos recopilados, se realizaron ajustes continuos en el diseño y funcionalidad de la web.

En un plazo récord de tres meses, el e-commerce, la Web de Prácticas del MMAD, estaba listo, por lo que se ha alcanzado su implementación en el final de la edición de abril 23 y el inicio de la edición de octubre 24 para conocer sus implicaciones reales.

4. Conclusiones

Tras los resultados obtenidos por las distintas encuestas realizadas al alumnado de las ediciones de octubre 2022 y de abril 2023, se desprendió la necesidad de contar con una web de prácticas que, posteriormente, fue cobrando forma. Se consiguió lanzar con todas las garantías finalizando la edición de abril 2023, concretamente, entre noviembre y diciembre de 2023.

No obstante, faltaban algunos detalles que había que ir incluyendo en la web Tienda de Prácticas del MMAD para su uso óptimo en la edición de octubre 23 tales como: configurar correctamente todas las herramientas e incorporar HubSpot; evaluar nuevas herramientas para integrar tales como VWO con el fin de que el alumnado pudiera realizar experimentos y test A/B para conocer en la práctica la metodología CRO (Conversion Rate Optimization) e implementar las mejoras que se identifiquen durante el uso en las diferentes asignaturas.

De cara al estudiante y al profesorado, la edición de octubre 23 se considerará el periodo de prueba real, por lo que habrá que esperar al finalizar la misma para conocer de forma más exhaustiva sus beneficios y limitaciones. Asimismo, se requiere generar uso y tráfico del site para conocer su estado de salud, de manera que se puedan proponer mejoras y/o adaptar la forma de enseñanza y generar actividad en la web en las sesiones que se vayan impartiendo.

Para la facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, en particular, y para la universidad, en general, el difundir y comunicar esta web puede suponer un elemento competitivo del título ante la elevada competencia existente en una disciplina tan demandada como es el marketing digital. Además, se propone compartir las experiencias con otras titulaciones a fin de que la integren como un componente más en la docencia con el valor añadido de su practicidad.

Finalmente, se recomienda que la Tienda Prácticas del MMAD puede ser una nueva vía de negocio para desarrollar por parte de VIU, con el objetivo de generar una fuente de ingresos más a partir de vender merchandising de la propia universidad (sudaderas, camisetas, etc.) tal y como hacen otros centros universitarios.

5. Referencias

Dewey, J. (1897). The psychology of effort. The Philosophical Review, 6(1), 43-56.

Ellis, S., y Brown, M. (2018). El Método Hacking Growth. Conecta.

Gracia, S. S. A. (2017). La experiencia de cliente rentable: manual para directivos y profesionales. Asociación DEC.

IZO (2019). Webinar: Experiencia de Alumno (Student Experience). https://www.youtube.com/watch?v=SZ_hr7afF8k

Manrique-Losada, B., Zapata, M. y Arango, S. (2020) Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior. Campus Virtuales Universidad 9(1), 101-112

Marín, P.P., Gómez, D., Cano, R. y Serrano, C., (2023) La formación en marketing digital a través de una experiencia real. Innovación Docente en los estudios universitarios de comunicación. 8, 229-251

Romero, M., & Patiño, A. (2018). Usos pedagógicos de las TIC: del consumo a la co-creación participativa/Pedagogical uses of ICT: from consumption to participatory cocreation. Revista Referencia Pedagógica, 6(1), 2-15.

Thompson, P. (2010). Learning by doing. Handbook of the Economics of Innovation, 1, 429-476.

Capítulo 6

El aprendizaje cooperativo en la
asignatura Derecho a la Seguridad
Social

Escribá Pérez, Ana N.

1.Introducción

La enseñanza del Derecho siempre ha sido una disciplina basada en la rigidez de los conceptos y en el estudio de las normas. El paso de la enseñanza tradicional a la enseñanza basada en los conceptos más modernos ha sido complejo para los educadores del Derecho, de eso no cabe la menor duda.

La formación tradicional en esta materia ha supuesto, durante siglos, métodos de estudios rígidos basados en la memoria del estudiante y así ha seguido siendo desde que la profesión de abogado se regula, por primera vez, en un código y, en concreto en Las Siete Partidas de Alfonso X; esta norma se convirtió en el primer reglamento que regulaba la profesión y que establecía unos requisitos mínimos para poder ejercerla entre los que destacan la edad mínima de diecisiete años del abogado que, además, no podía poseer defectos físicos, ser varón y conocedor del Derecho. El estudio del Derecho, al principio de los tiempos estaba ligado, directamente, a la iglesia y, por tanto, se estudiaba en las sedes catedráticas. El 30 de abril de 1499 se crea la Universidad de Valencia y en ella, entre otras, se imparte la enseñanza del Derecho; partiendo de esa base podemos imaginar cómo se llevaban a cabo las primeras enseñanzas -seguro que a todos nos viene a la cabeza ese dicho español que reza: La letra con sangre entra-. Nada tiene que ver la enseñanza hoy en día. Las Nuevas Tecnologías y los Nuevos Métodos de Estudio y Enseñanza han evolucionado para adaptarse a las necesidades de la enseñanza-aprendizaje en nuestros días.

La enseñanza del Derecho se lleva a cabo, hoy en día, por profesionales que todavía hemos sido formados otorgando un peso fundamental al aprendizaje memorístico que pasa por largas horas de consulta, memorización, gestión y estudio de las normas que rigen nuestro Ordenamiento Jurídico por lo que, sin lugar a dudas, la adaptación de los nuevos retos en materia de Innovación Docente, todavía se hacen más complejos.

Uno de los grandes retos de los docentes, por tanto, es introducir nuevos métodos de aprendizaje que deben pasar, obligativamente, por un estudio detallado y minucioso que se traduzca en la implantación de nuevos sistemas que beneficien el aprendizaje y comprensión del alumnado.

2.El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es, sin lugar a dudas, un nuevo -o novedoso- sistema de aprendizaje de amplia aplicación en todos los ámbitos educativos y, por supuesto, en el Universitario no podía ser de otra manera -no toda la Innovación educativa pasa por el uso de las Nuevas Tecnologías en el aula-.

El aprendizaje cooperativo es una herramienta metodológica que cualquier docente debe tener en cuenta y que fomenta, de manera natural, el trabajo en equipo de los estudiantes que son los protagonistas principales y que construyen el conocimiento desde una base inicial en conjunto con sus compañeros y que les permite adoptar las competencias y habilidades necesarias en un ámbito concreto de su educación a la vez que incorporan a su haber habilidades sociales que le serán de gran ayuda en el desarrollo de su actividad profesional y, por supuesto, en su vida laboral (Lobato, 2018).

Según Lobato, el aprendizaje cooperativo debe cumplir con una serie de características que pasan por la organización de las clases en pequeños grupos de trabajo que deben ser mixtos y heterogéneos que permitan el trabajo conjunto y coordinada entre todos los alumnos que conforman el grupo y cuyos objetivos deben estar vinculados entre sí lo que supondrá que un alumno solo podrá conseguir su objetivo si los demás lo alcanzan y que va a suponer una clara interacción entre todos y cada uno de los estudiantes que participen en este tipo de enseñanzas.

La Enseñanza Cooperativa, además, debe incluir una serie de elementos para que sea considerada como tal por que, de lo contrario, solo estaríamos ante un trabajo en grupo a la antigua usanza; así pues, dichos elementos esenciales serán los siguientes: Interdependencia Positiva, Responsabilidad Individual y Grupal, Interacción Estimuladora, Habilidades Interpersonales y Grupales y Evaluación Grupal (Lobato, 2018).

1. Interdependencia Positiva: Es uno de los conceptos clave dentro del aprendizaje cooperativo. Se materializa estructurando las actividades de aprendizaje de modo que los estudiantes dependan, directamente, los unos de los otros. Es la forma indirecta de conseguir eliminar la competencia entre los estudiantes y propiciar la cooperación frente al individualismo -este último como pilar base de las enseñanzas de los últimos siglos-. Esta interdependencia fomenta la colaboración entre los estudiantes y cada uno de ellos es fundamental para la consecución de los objetivos de la tarea de manera positiva y, por tanto, introduce un sistema de trabajo en el que la responsabilidad es de todos los estudiantes que participan en el trabajo y sus logros contribuyen, de manera directa, en los del resto de compañeros -intercambio de ideas para la consecución de una solución única y conjunta, establecimiento de un sistema de recompensas generales, etcétera- por lo que se motiva a los estudiantes a colaborar entre sí consiguiendo, así, mejorar el aprendizaje pero, además, aumentar las habilidades sociales de los estudiantes y los prepara para el ejercicio de su profesión (Johnson, 1999).

2.Responsabilidad Individual y Grupal: Desempeña un papel fundamental en el aprendizaje cooperativo. La responsabilidad individual supone un compromiso personal de cada uno de los estudiantes a participar en el proceso de aprendizaje mediante la realización de una serie de tareas asignadas que deben cumplir con la finalidad de fomentar la autonomía del individuo, pero, además, de la responsabilidad individual donde el estudiante es consciente de que su aportación va a influir, de manera directa, en la consecución de los objetivos del grupo. La responsabilidad grupal, por otro lado, establece un tipo de responsabilidad compartida entre los estudiantes que conforman el grupo de trabajo y cuya finalidad es la consecución del objetivo final de la tarea con el apoyo de los estudiantes entre sí mediante la comunicación, la escucha, el entendimiento y la solución de conflictos de manera constructiva (Fernández, 2014).

3.Interacción Estimuladora: Su finalidad es promover la exploración, el intercambio de ideas, la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes ya que comparten sus conocimientos, habilidades y experiencias desde diferentes puntos de vista -tantos como estudiantes participantes- lo que permite la consolidación del conocimiento y de las habilidades de todo el grupo y, por supuesto, el pensamiento crítico de los miembros del mismo lo que facilita de manera sencilla la resolución del problema planteado a través del intercambio de ideas y la puesta en común de los conocimientos que cada uno de ellos posee individualmente lo que permite que los estudiantes se sientan apoyados, motivados y valorados por el grupo lo que, sin lugar a dudas, propicia el pensamiento crítico y la búsqueda del conocimiento (Sánchez, 2023).

4.Habilidades Interpersonales y Grupales: No son parte esencial en la comprensión de los conceptos ni en la consolidación del conocimiento de forma estricta sino que basa su finalidad en la interacción y la comunicación entre los estudiantes enseñándoles a expresar sus ideas de manera clara, coherente y concisa y a escuchar la opinión del resto de sus compañeros; les enseña a cooperar entre sí y, por supuesto, a compartir la responsabilidad y, además, a desarrollar habilidades de resolución de conflictos, negociación de soluciones y, por supuesto, compromiso de grupo. Todos los miembros del grupo de trabajo van a participar en la toma de decisiones y, por tanto, aprenderán a evaluar la situación que les rodea desde las perspectivas otorgadas, con anterioridad, por el resto de los miembros del grupo y, por tanto, deberán llegar a un consenso obligado si bien todo ello debe llevarse a cabo a través de la empatía y el respeto colectivo y con el eje central basado en el liderazgo compartido entre varios miembros del grupo en función del momento y la situación a la que se enfrenten (Zabala, 2023).

5.Evaluación Grupal: Para una correcta evaluación grupal en el aprendizaje cooperativo se debe establecer una serie de estrategias que permitan evaluar tanto el trabajo individual como el éxito colectivo en la consecución de los objetivos marcados. Para ello hay que establecer una serie de objetivos claros y unos criterios de evaluación específicos y bien explicados desde el inicio del trabajo para que, así, el estudiante sea capaz de identificar a qué se enfrenta y cómo debe enfrentarlo. La evaluación individual

debe estar basada en la contribución del estudiante en el trabajo grupal -aportación de ideas, responsabilidad, comunicación, etcétera-; mientras que la evaluación grupal incluirá el rendimiento colectivo del grupo de trabajo -consecución de objetivos, método de trabajo, capacidad, etcétera- (León, 2023).

3.¿Es el aprendizaje cooperativo un trabajo en grupo tradicional?

A priori podemos pensar que el aprendizaje cooperativo es el nuevo concepto otorgado a los tradicionales trabajos en grupo a los que estamos acostumbrados pero la realidad es otra.

El aprendizaje cooperativo no está vinculado, únicamente, al trabajo en grupo tradicional, aunque es cierto que ambos suponen la colaboración de los estudiantes en la realización de la tarea.

El trabajo en grupo tradicional supone que los estudiantes deben realizar un trabajo en conjunto dividiendo las tareas entre sí y ocupándose, cada uno de ellos, de la que le ha sido encomendada para, después, unir las todas y poder entregar el trabajo encomendado por el docente mientras que en el aprendizaje cooperativo, como ya he enunciado en párrafos anteriores, los estudiantes dependen los unos de los otros de manera clara y conjunta y sin la colaboración, participación e interacción de todos y cada uno de ellos no van a ser capaces de conseguir el objetivo final (Cobas, 2014).

4.La evaluación en el aprendizaje cooperativo

A mi modesto entender, la evaluación en el aprendizaje cooperativo es una de las cuestiones más complejas. Sin lugar a dudas, debemos ser objetivos, pero, a su vez, otorgar al grupo lo que merece según su trabajo. En ocasiones se nos hace complicado poder comprobar el grado de participación de cada uno de los estudiantes en este sistema de trabajo.

La evaluación permite medir el progreso y el logro de los estudiantes tanto a nivel individual como a nivel colectivo, pero, como todo en la vida, el sistema cuenta con luces y sombras. Mucho he hablado a lo largo de estas páginas de los pros del aprendizaje cooperativo por lo que, en este instante, solo voy a proceder a enumerarlos: promoción de habilidades sociales y colaborativas, valoración del proceso y el objetivo final, aprendizaje entre iguales, responsabilidad compartida, enfoque holístico -entre otros-; si bien, existen contras a este tipo de evaluación como son, por

ejemplo, la correcta y real distribución equitativa de la carga de trabajo a los estudiantes, el “inconveniente” de la evaluación subjetiva ya que la misma está basada en la observación y la percepción de los propios estudiantes y del profesor en referencia al desempeño de los estudiantes que componen el grupo de trabajo y, por supuesto, lo que es una cuestión beneficiosa pero que, a su vez, un inconveniente, la dependencia de todo el grupo a la aportación individual de los estudiantes que, en ocasiones, puede ver afectado el rendimiento de todos los miembros del grupo.

La propuesta ideal de evaluación en este tipo de aprendizaje pasaría por cuatro estadios sumatorios entre sí que supondrán la nota final del estudiantes: evaluación individual -que evalúa el desempeño y la contribución de cada uno de los estudiantes con referentes tales como la participación, la responsabilidad o la calidad de su trabajo individual-, la evaluación grupal – se evalúa el rendimiento colectivo del grupo en cuanto al nivel de consecución de objetivos a través de la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo-, la autoevaluación -el propio estudiante se autoevalúa reflexionando sobre su propio desempeño dentro del equipo- y la coevaluación -los estudiantes se evalúan entre sí a través de los mismos ítems permitiendo que el docente sea capaz de recibir información de todas las partes implicadas en el proceso donde, además, se tiene en cuenta la aportación de cada uno de los miembros del grupo-.

Para poder llevar a cabo la evaluación de manera correcta y objetiva es necesario contar con instrumentos que hagan viable y cierta la misma como pueden ser, por ejemplo, las rúbricas de evaluación, un diario de aprendizaje, la recepción de feedback regular entre profesorado y estudiantes y, por supuesto, un sistema que contribuya a la reflexión de los participantes.

5. Ejemplo práctico del aprendizaje cooperativo en la asignatura Derecho de la Seguridad Social

5.1 Introducción

La primera cuestión que habrá que tener en cuenta para la elaboración de un supuesto de hecho que fomente el aprendizaje cooperativo será que el mismo sea susceptible de trabajo en equipo y que no se centre, únicamente, en la revisión bibliográfica y teórica del alumnado; por tanto, la elección del tema es fundamental. Para la realización del trabajo se debe presentar un caso práctico derivado, directamente, del temario de la asignatura y, por tanto, relacionado con el Derecho a la Seguridad Social. El enunciado deberá ser claro y contar con todos los datos necesarios para la elaboración de la respuesta final.

Es indispensable, además, que se presenten los objetivos asociados a la realización del trabajo con el fin de que los estudiantes los conozcan y, además, establecer las pautas para el trabajo cooperativo.

5.2 Organización de equipos

La organización de equipos no puede ser aleatoria ni dejada al azar, sino que, por el contrario, deberá ser el docente quien establezca quiénes forman parte de cada uno de los equipos con el fin de conseguir grupos de trabajo homogéneos entre ellos. Lo ideal es el establecimiento de entre cuatro y cinco alumnos que sean diversos, en la medida de lo posible, en cuanto a conocimiento, cultura, formación, ideología, nivel de sociabilidad, etcétera. Los roles dentro del grupo de trabajo, además, serán asignados por los propios estudiantes e incluirán, entre otros que puedan proponer ellos mismos, el de investigador, redactor, presentador, coordinador, etcétera.

5.3 Realización del trabajo

A partir de ese momento, los estudiantes llevarán a cabo la resolución del caso práctico. La primera cuestión que deberán tener en cuenta es el análisis del supuesto de hecho y, por ende, la búsqueda de la información teórica necesaria para la solución del caso.

El primer ejercicio a llevar a cabo, por tanto, será el de identificación de los problemas legales que puedan encontrar en el propio supuesto, los comportamientos anómalos o ilegales de los sujetos descritos en el supuesto y las acciones a llevar a cabo tanto en defensa y protección del trabajador como en defensa y protección de la empresa. Llegados a este punto los alumnos deberán comenzar con la discusión y el intercambio de ideas entre sí tratando de comprender en profundidad tanto el supuesto de hecho como sus implicaciones legales.

La investigación será llevada a cabo por todos los miembros del equipo si bien se realizarán subdivisiones en las que una parte del equipo trabaje en conjunto para estudiar la normativa aplicable mientras que la otra parte hará una revisión jurisprudencial sobre supuestos de hecho similares.

Toda esta información obtenida será puesta en común dentro del grupo de trabajo para, así, llegar a la resolución del caso concreto.

Una vez resuelto el supuesto de hecho, el grupo de trabajo deberá realizar una presentación a la clase donde darán respuesta y solución al supuesto de hecho propuesto por el docente y abrirá turno de debate con el resto de los compañeros miembros de otros grupos.

Para finalizar se establecerá un sistema de conclusiones donde los miembros del grupo recogerán, además de las propias todas aquellas que hayan podido aportar el resto de compañeros.

5.2 Rúbrica de evaluación

Criterios de Evaluación	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Excelente
Análisis del supuesto de hecho (Trabajo cooperativo)	No se realiza un análisis cooperativo del supuesto de hecho.	Se realiza un análisis cooperativo básico del supuesto de hecho con limitada participación y colaboración.	Se realiza un análisis cooperativo adecuado del supuesto de hecho, con una participación activa y colaborativa.	Se realiza un análisis cooperativo excepcionalmente detallado y profundo del supuesto de hecho, con una participación destacada y contribución sustancial de todos los miembros del equipo.
Búsqueda de información teórica de manera colaborativa	No se realiza una búsqueda de información teórica de manera colaborativa	Se realiza una búsqueda de información teórica de manera colaborativa limitada	Se realiza una búsqueda de información teórica de manera colaborativa adecuada	Se realiza una búsqueda de información teórica de manera colaborativa exhaustiva.
Intercambio de ideas y discusión colaborativa	Participación limitada o ausente en el intercambio de ideas y la discusión colaborativa	Participación básica en el intercambio de ideas y la discusión colaborativa	Participación activa y colaborativa en el intercambio de ideas y la discusión	Participación destacada y constructiva en el intercambio de ideas y la discusión colaborativa
Investigación cooperativa sobre normativa y jurisprudencia	No se realiza una investigación cooperativa sobre la normativa y jurisprudencia aplicable	Se realiza una investigación cooperativa básica sobre la normativa y jurisprudencia aplicable	Se realiza una investigación cooperativa sólida sobre la normativa y jurisprudencia aplicable	Se realiza una investigación cooperativa exhaustiva y detallada sobre la normativa y jurisprudencia aplicable
Resolución cooperativa del caso práctico	Propuesta de solución inadecuada o sin fundamentos legales de manera cooperativa	Propuesta de solución básica con algunas limitaciones de manera cooperativa	Propuesta de solución coherente y fundamentada en la normativa y jurisprudencia de manera cooperativa	Propuesta de solución innovadora, creativa y sólidamente

				fundamentada de manera cooperativa
Presentación y debate cooperativo	Presentación confusa o desorganizada, con argumentos débiles o poco sustentados de manera cooperativa	Presentación parcialmente clara y coherente, con algunos argumentos fundamentados de manera cooperativa	Presentación clara y coherente, con argumentos sólidos y bien fundamentados de manera cooperativa	Presentación excepcionalmente clara, organizada y persuasiva, con argumentos contundentes y lógicamente estructurados de manera cooperativa
Participación cooperativa en el debate con otros grupos	Participación limitada o ausente en el debate con otros grupos de manera cooperativa	Participación básica en el debate con otros grupos de manera cooperativa	Participación activa en el debate con otros grupos de manera cooperativa	Participación destacada y constructiva en el debate con otros grupos de manera cooperativa
Sistema de conclusiones cooperativas	No se recogen conclusiones propias ni de otros grupos de manera cooperativa	Se recogen parcialmente conclusiones propias y de otros grupos de manera cooperativa	Se recogen adecuadamente conclusiones propias y de otros grupos de manera cooperativa	Se recogen exhaustivamente y con análisis crítico conclusiones propias y de otros grupos de manera cooperativa
Trabajo individual	El trabajo individual es inexistente o no aporta a la resolución del caso	El trabajo individual es limitado y muestra falta de compromiso o contribución insuficiente	El trabajo individual es adecuado y contribuye de manera significativa a la resolución del caso	El trabajo individual es destacado y demuestra un esfuerzo adicional, aportando una perspectiva original y sustancial

6.Conclusiones

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa cuya finalidad primordial es la de establecer sinergias entre los grupos de estudiantes y promover el trabajo en equipo con todos los avances positivos que ello supone, pero utilizando como pilar fundamental la colaboración de todos los miembros que forman el equipo. Requiere de la participación activa de todos y cada uno de los miembros del equipo de trabajo a través de herramientas que suponen la interacción, el intercambio de ideas y el aprendizaje entre iguales permitiendo, además, la utilización de los casos prácticos para consolidar los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes.

La diferencia con un trabajo en grupo tradicional es que en este caso juega un papel muy importante la interdependencia entre todos los miembros del grupo, distribuyendo el trabajo de manera equitativa y dependiente entre sí desarrollando habilidades académicas, pero, por supuesto, sociales.

La evaluación se llevará a cabo de manera detallada y teniendo en cuenta tanto el trabajo individual como el resultado colectivo mediante una rúbrica de evaluación detallada que incluya todos y cada uno de los aspectos relevantes del trabajo desarrollado.

7. Referencias

Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.

Cobas Cobiella, M. E. (2014). El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (18), 604-621.

Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. In *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32).

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.

León Marina, F. (2023). *Aprendizaje cooperativo y las dificultades en su implantación*.

Lobato Villagrà, P. (2018, 24 de enero). ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Definición y elementos esenciales. *Observatorio de innovación educativa y tecnología para educadores y padres*. <https://edintech.blog/2018/01/24/aprendizaje-cooperativo-definicion-elementos-esenciales/>

Zabala Rodríguez, Y. L., y Novoa Aldana, A.. (2023). Aprendizaje cooperativo y juego de roles: una estrategia mediadora en las relaciones interpersonales. *GADE: Revista Científica*, 3(2), 365-391.

Sánchez, L. M. T., y Ccopa, G. J. C. (2023). Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Cusco 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8040-8058.

Capítulo 7

Enseñar a ser mediador/a con
Gamificación en el Máster
Universitario en Mediación y Gestión
del Conflicto

Hernández Sánchez, Francisco Esteban
Miranzo de Mateo, Santiago
Pulido Fernández, María de la Cruz

1.Introducción

Las nuevas metodologías de enseñanza están cambiando los entornos educativos en todo el mundo, impulsando mejores resultados académicos de los alumnos. Se pasa de un aprendizaje basado en la enseñanza directa, que se centra en la memoria (aprender es memorizar), a un aprendizaje activo basado en la colaboración y el trabajo en equipo, en la realización de actividades, proyectos o problemas en los que se tenga que aplicar la información recibida (aprender es analizar, contextualizar, relacionar, poner en común, argumentar, etc.). El alumnado no solo debe saber hacer, sino que tiene que tener la capacidad para comprender (Rodríguez et al 2017).

Estos métodos de enseñanza constituyen la evolución desde la lección magistral a una metodología activa de trabajo y participación en el aula por parte del alumnado (Gallardo et al, 2020), a través de distintos métodos activos de enseñanza como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en retos, aprendizaje basado en problemas, en el pensamiento, a través del juego, aula invertida, etc.

Se observa, por tanto, que las estrategias son variadas, por lo que es necesario seleccionarlas teniendo en cuenta para ello (Sevillano, 2004):

- El área de conocimiento en la que van a ser aplicadas.
- La interacción para lograr el desarrollo y estímulo para el aprendizaje.
- El enfoque globalizador.
- La secuencialización de los niveles de dificultad.
- La atención individualizada mediante procesos específicos dentro del aula.
- La utilización de diferentes métodos y recursos que potencien el uso de las nuevas estrategias.
- El uso de diversas fuentes de información y recursos metodológicos.
- La adquisición del alumno de información sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra.
- El fomento de la autonomía en la búsqueda de soluciones.
- La cooperación dinámica de grupos.

- La utilización de diferentes medios didácticos: recursos escritos, medios audiovisuales, etc.

Todas estas premisas han sido tenidas en cuenta en el desarrollo del trabajo que aquí se propone y que han determinado las metodologías innovadoras que se han llevado a cabo.

El trabajo presentado se ha realizado en la Universidad Internacional de Valencia (VIU) en la que la formación que ofrece tiene carácter de formación virtual, por lo que se eliminan las barreras de acceso a la formación de aquellos perfiles que están interesados en este tipo de educación y que no pueden acceder a formación presencial. La metodología de la Universidad está optimizada para que los alumnos y las alumnas adquieran competencias computacionales, trabajando en un entorno virtual de aprendizaje que tiene un rol innovador en el proceso de enseñanza (Cedeño y Murillo, 2019) y un impacto positivo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Sin embargo, es necesario que en este contexto se fortalezca la interacción entre los estudiantes y el proceso retroalimentación de los contenidos, por tanto, es necesaria una planificación cautelosa y basada en las necesidades y características del alumnado (Cedeño y Murillo, 2019).

De ahí, que desde el Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto y como proyecto piloto, se analice la incidencia y valoración que el estudiante participante en el mismo realiza de la aplicación de las metodologías educativas innovadoras, como es la gamificación, en tres asignaturas de éste, teniendo como objetivo que el alumnado tenga una mayor facilidad en su proceso de aprendizaje, facilitando la adquisición de conocimientos y el recuerdo de los mismos y que responda a esa flexibilidad que exige la sociedad actual, creando un entorno dinámico que posibilite y favorezca el aprendizaje.

2.Marco conceptual

2.1 Metodologías educativas innovadoras en el ámbito universitario.

La evolución que se ha producido en la sociedad actual en el campo de la ciencia y la tecnología a nivel mundial ha influido en todas las esferas de la misma, incluida también la educación, que ha de adaptarse a las circunstancias actuales (Granados et al, 2020).

El modelo de enseñanza tradicional se centraba en la figura del profesor como fuente de formación y conocimiento. Es él, el que sabe y tiene la responsabilidad de transmitir lo que sabe para que el alumnado lo reproduzca. En este modelo no se busca la implicación del estudiante, cuya interacción con el profesor es mínima y el funcionamiento de la clase se basa en la explicación a través de la lección magistral, la toma de apuntes, la memorización y la repetición, siendo el examen tradicional la forma

de evaluar el aprendizaje de los alumnos (Gargallo et al, 2015; Granados et al, 2020).

En cambio, el modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje se centra en este aprendizaje del alumnado, transmitiendo el conocimiento de forma compartida entre profesor y alumno, animando a éste a establecer su propia ruta de aprendizaje y a participar activamente en el proceso, convirtiéndose este en protagonista, promoviendo el trabajo cooperativo del alumno con el profesor para la realización de ese intercambio del conocimiento y para la adquisición de habilidades y valores que tendrá en cuenta en su vida profesional y personal (Gargallo et al, 2015; Granados et al, 2020).

En la actualidad, las teorías de aprendizaje tienden a una pedagogía universitaria centrada en la capacitación más que en la enseñanza (Gargallo et al, 2020). Por tanto, es conveniente que los docentes utilicen estrategias de enseñanza y aprendizaje mediante las cuales, el alumnado adquiera y desarrolle sus competencias de aprendizaje y que, además, este uso se haga de forma adecuada para facilitar el recuerdo de los conocimientos adquiridos (Pimienta, 2012).

Por otro lado, la mejora de las tecnologías de la información conlleva un aumento de las posibilidades de utilizar nuevas metodologías en la educación, lo que justifica que los docentes quieran aplicar nuevos enfoques metodológicos formando parte de esta transformación tecnológica, ofreciendo un servicio de aprendizaje de calidad en la que los recursos metodológicos sean utilizados en beneficio de la formación del alumnado (Vergara et al, 2019).

Pero el paso de un modelo de enseñanza tradicional a otro centrado en el aprendizaje no es fácil, ya que afecta a la organización, requiriendo un trabajo cooperativo entre los profesores, diseños curriculares integrados, programas de formación para el profesorado y de motivación y compromiso para estudiantes y profesores (Gargallo et al, 2015). En la actualidad, la información que obtienen los estudiantes cambia y se actualiza de forma constante, por lo que es necesario que se genere la capacidad de aprender, de tomar el conocimiento y saber organizarlo, incorporarlo y usarlo (Granados et al, 2020).

Estos nuevos enfoques en la educación conllevan que tanto el personal educativo, como las instituciones sean partícipes de ese cambio para ofrecer un entorno de aprendizaje de calidad utilizando los recursos virtuales en beneficio del alumnado (Vergara et al, 2019)

Las metodologías activas han de ser formativas, permitiendo la transmisión de información, fomentando el pensamiento crítico, la conciencia de sí mismo, de su entorno, el diálogo y el razonamiento. Pero, además, ha de ser lúdica, impulsando el aprendizaje a través del juego e incluir interactividad para promover el diálogo, la discusión entre el alumnado, permitiendo que confronten ideas y estereotipos con respeto y tolerancia (Granados et al, 2020).

Estas metodologías lúdicas son una estrategia clave para incrementar la motivación del alumnado hacía el aprendizaje y el trabajo en equipo (Orejuela et al, 2013). Este aspecto lúdico junto con la utilización de las nuevas tecnologías aumenta la calidad en la educación y facilita la adquisición de conocimientos.

Una clasificación de herramientas tecnológicas empleadas en el sector educativo es la siguiente:

- Creación de contenidos: Canva, Mentimeter, Edpuzzle
- Gestión de contenidos: PAdlet
- Gamificación: Educaplay
- Aprendizaje cooperativo: WebQuest, Kahoot, Mindmeister, Mnd Manager
- Audio/podcast: Audacity
- Presentación de contenidos: Mentimeter
- Evaluación de conocimiento: Socrative

Inteligencia artificial:

- Generación de texto (chatGPT, Bard, y Bing chat),
- Generación de imágenes (Stability y Leonardo),
- Generación de presentaciones (Lumen5 y ClipChamp),
- Creación de chatbots (Zapier),
- Generación de voz de alta calidad para Podcasts y presentaciones (Synthesys)

En el proyecto que se ha llevado a cabo en el Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto, se han elegido algunas de esas herramientas tecnológicas que actualmente son empleadas en el ámbito educativo:

- Creación de contenidos: Canva, Mentimeter
- Gestión de contenidos: Padlet
- Aprendizaje cooperativo: Kahoot
- Presentación de contenidos: Mentimeter

Junto con estas, se han utilizado otros recursos relacionados con la gamificación, en concreto la realización de quiz a lo largo de las sesiones de las asignaturas y un Scape Room al acabar el desarrollo de las mismas y con el que se pretendió que el alumnado repasara y asimilara conocimientos mediante el juego.

2.2 Gamificación como metodología innovadora en el ámbito universitario

El perfil de los estudiantes actuales es diferente al de hace algunos años, ya que éstos han crecido con las tecnologías digitales y por tanto, tienen una actitud diferente hacia el proceso de aprendizaje, requiriendo nuevos requisitos para la enseñanza. Ello conlleva que, los docentes se enfrenten a nuevos retos, teniendo que adaptarse a esos nuevos requisitos y necesidades que tienen los estudiantes actuales. Los docentes han de utilizar nuevos métodos de enseñanza que permita al alumnado participar de forma activa en su aprendizaje. El uso de la gamificación en la educación es una de estas tendencias (Kiryakova et al, 2014).

El término gamificación surgió en la industria de los medios digitales y su utilización se generalizó en 2010, cuando se popularizó por la misma (Deterding et al, 2011). Pero fue a partir de 2002 cuando empezó a entenderse gamificación como la incorporación de elementos de juego a aspectos sociales o educativos para convertirlos en una experiencia lúdica que conlleva la obtención de resultados deseados (Vergara et al, 2019).

La gamificación se puede definir como la aplicación de dinámicas de juego en contextos de no juego (Caponetto et al, 2014; Deterding et al, 2011; Dicheva et al, 2014; Kiryakova et al, 2014; Orejuela et al, 2013), como puede ser el caso de la educación. Se utiliza para resolver problemas y aumentar la diversión en el aprendizaje y por tanto, la motivación, la colaboración, la comunicación y compromiso (Caponetto et al, 2014; Orejuela et al, 2013). Se trata de motivar al alumnado a permanecer involucrado en la actividad con una mayor intensidad y duración, mejorando los procesos y resultados de aprendizaje.

A través de la utilización de las técnicas de la gamificación se abordan actitudes y comportamientos transversales como la creatividad, la colaboración y la autoconfianza, haciendo el aprendizaje más atractivo, cautivador y eficaz. Aunque su utilización conlleva una planificación y un diseño cuidadoso (Caponetto et al, 2014), además se requiere cierta infraestructura técnica y una adecuada integración pedagógica (Dicheva et al, 2014).

Por otro lado, la gamificación no es el uso de juegos elaborados que suponen una gran cantidad de esfuerzo de diseño y desarrollo, sino que utiliza elementos de pensamiento y juego que mejoran la participación y motivación del alumnado.

Las características que tienen un papel clave en la gamificación son (Kiryakova et al, 2014):

- La usan todos los participantes: estudiantes.
- Los usuarios realizan desafíos o tareas que avanzan hacia objetivos definidos.
- Normalmente se acumulan puntos como resultado de la ejecución de tareas.
- Los usuarios pasan niveles en función de los puntos.
- Los usuarios reciben Insignias como recompensa por completar acciones.
- Existe un Ranking de usuarios según sus logros.

Así mismo, para su aplicación es necesario seguir una serie de pasos:

- Definir las características de los alumnos que permitan establecer técnicas y herramientas adecuadas. Para ello, se tendrá en cuenta la predisposición del alumnado en participar en este tipo de actividades y sus habilidades.
- Definir claramente los objetivos que se pretenden alcanzar con las actividades a desarrollar.
- Crear contenido educativo interactivo, atractivo y rico en elementos multimedia. Es necesario crear actividades que puedan ser repetidas por los alumnos en caso de que hayan realizado un intento fallido y que tengan un nivel de dificultad creciente y además, que el alumnado pueda adquirir los objetivos pretendidos por diversos caminos, permitiéndoles construir sus propias estrategias.
- Agregar elementos y mecanismos de juego. La realización de las tareas por el alumno supondrá la acumulación de puntos, el pasar a niveles más altos y la obtención de premios.

Teniendo en cuenta estas características y pasos a seguir, los docentes del Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto impartido por la Universidad Internacional de Valencia – VIU de tres asignaturas del mismo (Procedimiento y Técnicas de la Mediación, Aspectos Generales de la Mediación y Mediación Educativa) han llevado a cabo un proyecto piloto aplicando, de forma transversal, metodologías de enseñanza activa. Lo que se pretendía era lograr cambios positivos en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje, logrando su motivación y una mayor comprensión del contenido educativo.

3. Metodología

3.1 Metodología utilizada

En la ejecución del proyecto se han puesto en práctica distintas metodologías activas de participación del alumnado, mediante la realización de juegos en tres asignaturas del Máster Universitario de Mediación y Gestión del conflicto: Procedimiento y Técnicas de Mediación, Aspectos Generales de la Mediación y Mediación Educativa; para seguidamente valorar la acogida inicial de cada uno de los métodos o actividades por parte del alumnado, y tras ello, elegir la metodología a aplicar de forma transversal en las tres asignaturas como proyecto final.

3.2 Objetivo general

Se ha pretendido que el alumnado pase a ser protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el profesor/a un/a guía de dicho proceso (Pimienta, 2012), para ello se han confeccionado distintos juegos evaluativos en tres asignaturas del Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto: Procedimiento y Técnicas de Mediación, Aspectos Generales de la Mediación y Mediación Educativa, para que los alumnos y alumnas, mediante el juego, asimilen y afiancen los conocimientos y competencias propias de las asignaturas.

3.3 Objetivos específicos

- Crear y aplicar recursos educativos utilizando metodologías innovadoras que faciliten la adquisición de conocimientos por parte del alumnado.
- Conseguir que el alumnado se sienta satisfecho con las metodologías utilizadas y la forma de aplicarlas.
- Dotar a los estudiantes de habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido y autónomo.
- Desarrollar capacidades de abstracción, análisis y síntesis teóricas de los aspectos teóricos y de la metodología de trabajo en mediación.
- Desarrollar la capacidad para trabajar en un equipo multidisciplinar del cual se extraerán los objetivos de intervención a seguir requeridos en cada caso.
- Identificar el conflicto, así como sus características y dinámicas para determinar las posibles estrategias de intervención.
- Detectar, dentro del espectro de la resolución de conflictos, las estrategias más adecuadas para hacer frente a los mismos y cómo utilizarlas.

- Profundizar en el campo de la resolución alternativa de conflictos, en general, y de la mediación en particular.
- Diferenciar los distintos mecanismos de solución alternativa de conflictos previstos en el ordenamiento jurídico internacional.

3.4 Planificación y ejecución del proyecto. Cronología de su aplicación

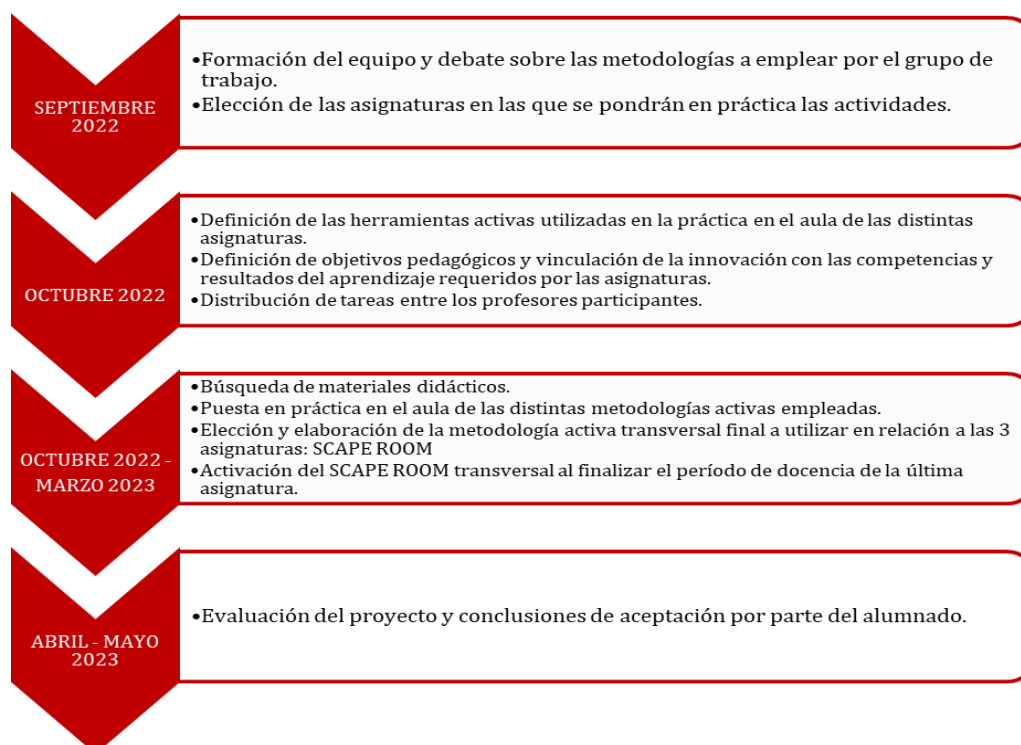


Figura 1. Cronología elaboración y aplicación del proyecto

3.5 Actividades y acciones realizadas

Durante la fase de puesta en práctica de las distintas metodologías activas de aprendizaje, que ha llevado posteriormente a la elección del proyecto final, se han aplicado métodos o actividades innovadoras, utilizando la gamificación para su desarrollo, entre otras metodologías innovadoras. Éstas han sido:

- Role Playing. Definido como un instrumento de aprendizaje de las relaciones humanas mediante la solución de conflictos ficticios y la representación de diferentes roles (López y Población, 2000; Schützemberger, 1979).

- Análisis de casos.
- Elaboración de quiz. Cuestionario de preguntas tipo test gamificado (Vergara, Mezquita y Gómez, 2019) y que se ha realizado al finalizar los temas.



Figura 2: Quiz

- Utilización de vídeos de YouTube.
- Análisis de imágenes.
- Mentimeter. Es un recurso digital que permite crear presentaciones interactivas, agregando preguntas, cuestionarios, imágenes, etc.

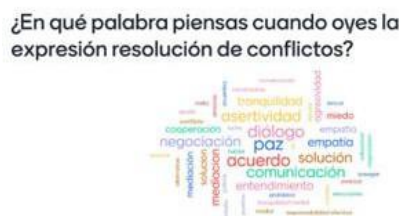


Figura 3: Mentimeter

- Padlet. Es una herramienta online que permite crear murales colaborativos.



Figura 4: Padlet

- Asignación de roles delegados.



Figura 5: Roles delegados

- Kahoot, Es una herramienta online por la que el profesor puede crear concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje.

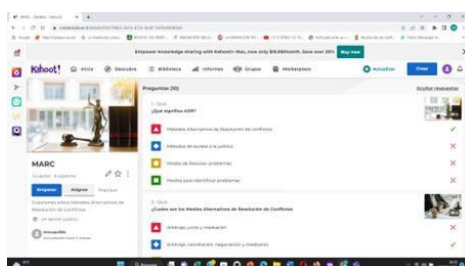


Figura 6: Kahoot

- Scape Room. Esta la actividad fue elegida para la realización del proyecto transversal de gamificación al finalizar la docencia de las tres asignaturas en las que se ha aplicado la gamificación.



Figura 7: Scape Room

3.4. Recursos utilizados

Para la elaboración de quiz y scape room se utilizó la aplicación genial.ly. Esta permite la utilización de determinados juegos de manera gratuita registrándose en la misma.

Para la elaboración del kahoot, con la que se creó un concurso en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje a través de la elaboración de diferentes preguntas de diversa dificultad sobre los medios alternativos de resolución de conflictos, se utilizó la aplicación gratuita de kahoot.com. Hay que tener en cuenta que, esta plataforma no permitía su utilización de forma gratuita para grupos elevados de alumnos, por lo que no se pudo llevar a la práctica adecuadamente.

Para la creación del Padlet, se utilizó la cuenta gratuita de padlet.com. Esta herramienta permite crear una "pizarra virtual" en la que los propios alumnos fueron subiendo resúmenes de la teoría impartida en clase, así como enlaces a recursos interesantes de la materia de una manera colaborativa.

Otras herramientas que se utilizaron fueron: mentimeter.com, a través de la que se elaboró una presentación interactiva añadiendo una pregunta que el alumnado tuvo que contestar con una sola palabra y que permitió tener un punto de partida para el desarrollo de la asignatura de Procedimiento y Técnicas de la Mediación; canal de YouTube con distintos contenidos formativos, que fueron puestos en práctica en las distintas asignaturas para la realización de distintos trabajos y actividades participativas del alumnado. Así como la utilización de imágenes y análisis de un caso concreto, a través de las que el alumnado hacía una reflexión sobre las formas de afrontamiento del conflicto y su solución.

Por último, para la realización de Role Playing se utilizó la propia plataforma de la Universidad Internacional de Valencia-VIU, que permitió a los/as alumnos/as voluntarios/as desplazarse a otra sala para poder preparar la representación del caso. Una vez preparada, volvieron a la sala principal donde escenificaron dos casos de mediación.

4.Evaluación del Proyecto, Resultados y Discusión

La evaluación puede definirse como la utilización periódica y sistemática de los procedimientos de la investigación social para apreciar la conceptualización, el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas (Rossi y Freeman, 1993).

En este proyecto, la evaluación ha sido de proceso, ya que no se realizó solamente al final de su ejecución, sino que se fue aplicando a lo largo de todo el desarrollo del mismo (Galdámez, 2006).

Por tanto, la recogida de información para llevar a cabo este proyecto ha tenido lugar en varias fases:

1ª Fase. Conforme se fueron utilizando los recursos en las distintas asignaturas se fue evaluando con feedback entre alumnos/as y profesores la conveniencia de su utilización, procediendo continuamente a realizar reuniones de coordinación entre los participantes del proyecto para evaluar y decidir progresivamente las actuaciones a desarrollar.

2ª Fase. Realizado el Scape Room transversal, una vez finalizadas las asignaturas de Procedimiento y Técnicas de Mediación, Aspectos Generales de la Mediación y Mediación Educativa; por los/as alumnos/as, se procedió a utilizar un método de recogida de información de carácter cuantitativo (Blanco, 2011) mediante la realización de una encuesta a través del instrumento de medición de cuestionario elaborado en google forms. Dicho cuestionario tenía por objeto conocer la opinión del alumnado participante en el Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto, obteniendo información de forma sistemática y ordenada. Éste no fue validado por el Departamento de Calidad de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), pese a ello se considera que, dado que se trata de un proyecto piloto, esta herramienta ha sido válida para valorar la utilidad de la aplicación de las metodologías innovadoras en el Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto.

La encuesta es definida como medio de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones o actitudes" (Visauta, 1989:259).

El cuestionario utilizado para este estudio se estructura en tres secciones, utilizándose preguntas en las que se recogen afirmaciones cerradas a contestar por el alumnado, y preguntas abiertas en las que se solicitaba que se realizara la justificación de su respuesta.

En la primera sección, denominada "Cuestiones a tener en cuenta" se recoge una pequeña introducción en la que se incluye una breve explicación, dirigida a los participantes, de por qué se realizaba dicha encuesta. En la segunda sección, denominada "Cuestiones generales" se analiza si el alumnado participante ha utilizado metodologías innovadoras con anterioridad, cuáles ha utilizado, dónde, si ven adecuado o no su uso y si lo consideran útil.

En la tercera sección, denominada “Cuestiones específicas” se valora cómo considera el alumnado que ha sido su aprendizaje en relación a los contenidos impartidos en las distintas asignaturas. Realizándose en esta sección una última pregunta abierta que permitiera al alumnado comentar libremente su percepción sobre la utilización de las metodologías educativas innovadoras en el Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto.

Por otro lado, señalar que la mayor parte de las preguntas tienen varios apartados que contienen ítems con una respuesta en escala numérica graduada, puntuada del 1 al 7, en la que el alumnado participante debía asignar la puntuación al elemento que se adecuara a su opinión.

4.1 Descripción de los resultados obtenidos

Respecto al tamaño de la muestra, señalar que en su cálculo inciden aspectos técnicos y subjetivos. Los aspectos técnicos tienen relación con el procedimiento de selección y con la viabilidad de acceder a las unidades de muestreo teniendo en cuenta costos y cronograma. En cuanto a los aspectos subjetivos, estos se relacionan con opciones que tienen su base en la opinión del muestrista (Canales, 2006).

Dado que la población objeto de estudio es muy pequeña, un total de 66 alumnos, se decidió trabajar con todos ellos. Se entiende por población el conjunto de todos los elementos que cumplen ciertas propiedades entre las que se desea estudiar un determinado fenómeno (Casas et al, 2003).

En este caso, de un total de 66 alumnos, la encuesta de evaluación se contestó por 10 alumnos, lo que supone un 15,15% del alumnado, considerándose que, teniendo en cuenta la definición de población señalada anteriormente, la muestra es representativa de la población de la que proceden. Por tanto, es suficiente para realizar una valoración positiva de los datos obtenidos.

Los mismos se trasladaron a un formulario tipo Excel y de ellos se extrajeron las gráficas y conclusiones que se señalan a continuación.

4.2 Análisis de los resultados

Una vez obtenidos los resultados del cuestionario remitido al alumnado consultado, se procede a su análisis, teniendo en cuenta la estructura establecida en el mismo.

Primera sección

Como se ha señalado anteriormente, el cuestionario realizado por el alumnado está dividido en diferentes secciones, siendo la primera sección, meramente explicativa.

Segunda sección

Esta hace referencia a cuestiones generales.

Ante la pregunta de si ¿Habías utilizado alguna de estas metodologías educativas innovadoras antes de ser aplicadas en el Máster de Mediación y Gestión del conflicto?, el 60% responde que sí, un 20% que no, y otro 20% que en alguna ocasión.

Esto demuestra que mayoritariamente se está optando porque el profesorado evolucione hacia estas metodologías activas de educación, aunque todavía no está consolidado su uso.

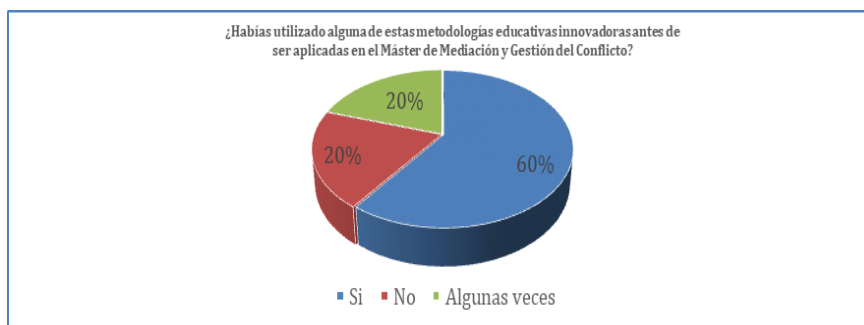


Figura 8: ¿Habías utilizado alguna de estas metodologías educativas innovadoras antes de ser aplicadas en el Máster de Mediación y Gestión del Conflicto?

Ante la pregunta de identificar cuáles de las metodologías educativas innovadoras, entre las implantadas en este proyecto, habían utilizado los alumnos anteriormente, un 50% señala haber utilizado vídeos educativos, el 30% de los alumnos refiere haber utilizado la técnica del Role Playing y el Scape Room, un 20% indican haber utilizado cuestionarios tipo quiz, imágenes, y un 10% Padlet. Resulta significativo que un 20% no utilizaron previamente ninguna.

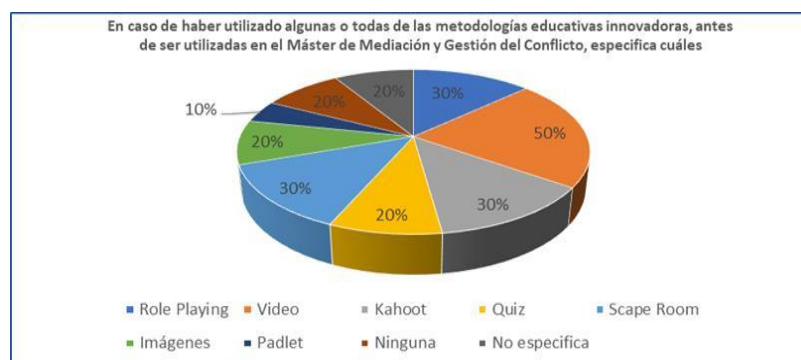


Figura 9: En caso de haber utilizado algunas o todas de las metodologías educativas innovadoras, antes de ser utilizadas en el Máster de Mediación y Gestión del Conflicto, especifica cuáles

Posteriormente se realizaron distintas preguntas en relación a si la aplicación de estas metodologías activas:

1.- Facilitan la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. El 60% estaba totalmente de acuerdo y un 40% bastante de acuerdo, sin que existiera ninguna respuesta que reflejara desacuerdo. Ello demuestra la adecuación de la utilización de estas metodologías activas para favorecer la enseñanza y la adquisición de conocimientos.

2.- Contribuyen a clarificar las explicaciones del profesorado. El 70% estaba totalmente de acuerdo, un 20% bastante de acuerdo, y un 10% parcialmente de acuerdo. Ello demuestra también una mayoría de alumnos que refiere que estas metodologías sirven para afianzar o clarificar las explicaciones de la materia por el profesor.

3.- Permiten una mayor interacción entre el alumnado. El 70% estaba totalmente de acuerdo, un 20% bastante de acuerdo, y un 10% parcialmente de acuerdo. Esto demuestra que esta participación activa hace mejorar la propia interacción entre el alumnado, facilitando el trabajo colaborativo y en equipo.

4.- Contribuyen a una mayor participación del alumnado durante las sesiones. El 40% estaba totalmente de acuerdo, el 40% bastante de acuerdo, y el 20% parcialmente de acuerdo. Aunque mayoritariamente resulta que el alumnado está de acuerdo con el hecho de que estas metodologías educativas les hacen participar más durante las sesiones, parece que hay una menor rotundidad en tal afirmación, lo que puede ser producto del hecho de que entre los alumnos que hayan respondido la encuesta puedan aparecer aquellos que prestan igual atención al profesor independientemente de la metodología utilizada.

5.- Hay un mayor feedback entre profesorado y alumnado. El 50% se muestra totalmente de acuerdo, un 20% bastante de acuerdo, otro 20% parcialmente de acuerdo, y un 10% se muestra neutral. Aquí se refleja que los alumnos no han apreciado con rotundidad esta posible ventaja de estos métodos de aprendizaje activos, lo que probablemente haya sido debido a la imposibilidad de poner en práctica, durante el horario programado de docencia de las asignaturas la utilización de estos métodos, particularmente los cuestionarios quiz o el scape room final, pues no estaba programado un horario específico para su realización previamente a la adopción de la decisión de su implantación.

6.- El alumnado realiza un aprendizaje activo. En relación a esta cuestión, los alumnos se muestran rotundamente con un 70% totalmente de acuerdo, y otro 30% bastante de acuerdo, lo que demuestra la importancia de estos métodos en la participación del alumno en la asimilación de conocimientos.

7.- Ayuda a plantear el trabajo en equipo de forma colaborativa. También de forma mayoritaria se muestran los alumnos totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo (50% y 30%) respectivamente, aunque aparecen un 10% parcialmente de acuerdo y otro 10% neutrales. Esto puede ser debido a que determinadas actividades podían desarrollarse individualmente por el alumno en aprendizaje dirigido, al tener enlaces a vídeos formativos, cuestionarios, etc., que no les exigían la participación en equipo, entre los distintos métodos de aprendizaje activo desarrollados durante el proyecto.

8.- Se logra que haya una mayor relación entre la teoría y la práctica. En relación a esta cuestión de forma mayoritaria los alumnos se han mostrado totalmente de acuerdo (70%) o bastante de acuerdo (30%), lo que demuestra el grado de satisfacción al respecto del alumnado.

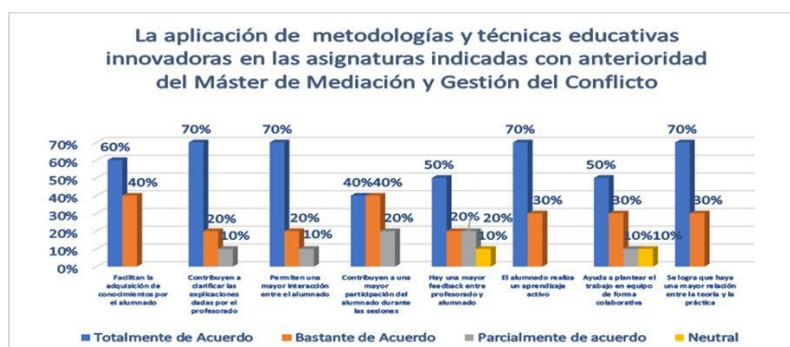


Figura 10: Implicación de la aplicación de metodologías y técnicas educativas innovadoras.

4.3 Impacto del proyecto en la mejora de la docencia

Los datos de este apartado han sido recogidos a través de la sección 3 del cuestionario y hace referencia a cuestiones específicas. En este caso, el 100% de los alumnos participantes considera que es acertado el uso de estas metodologías educativas innovadoras. Particularmente, el 40% de los alumnos se muestran totalmente de acuerdo en que con estas metodologías han aprendido mucho más, el 40% se muestra bastante de acuerdo, y sólo un 20% refleja que está parcialmente de acuerdo.

El 60% de los alumnos indica que está totalmente de acuerdo en que se siente más motivado/a en el proceso de aprendizaje y el 40% restante se muestra bastante de acuerdo.

Y, por último, para valorar la interrelación y trabajo en equipo del alumnado, ante la pregunta de si estos métodos le permiten conocer a sus compañeros/as, el 60% se muestra totalmente de acuerdo y el 40% bastante de acuerdo.

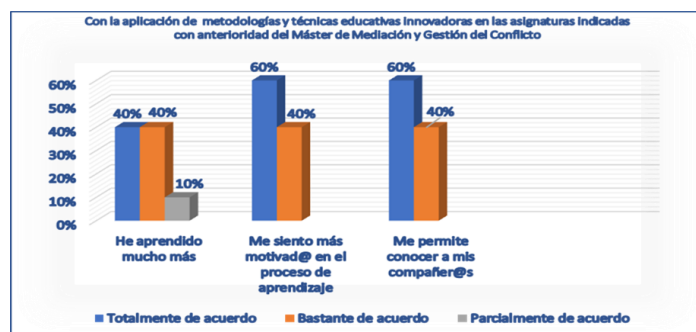


Figura 11: Valoración del aprendizaje en base a la aplicación de metodologías y técnicas innovadoras.

Y para valorar en concreto los resultados del aprendizaje sobre las concretas materias desarrolladas en las asignaturas en las que se han aplicado estas metodologías de aprendizaje activas, dentro del Máster de Mediación y Gestión del Conflicto, se realizaron las preguntas de si las mismas:

1.- Han permitido identificar el conflicto más fácilmente, sus características y su dinámica. El 40% se mostró totalmente de acuerdo, el 20% bastante de acuerdo, lo que supone una mayoría frente al 30% que sólo se mostró parcialmente de acuerdo y el 10% que se manifestó neutral.

2.- Ha ayudado a determinar las técnicas y estrategias más adecuadas para resolver el conflicto. Un 90% se muestra totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo (50% y 40% respectivamente) y tan sólo un 10% sólo parcialmente de acuerdo, lo que demuestra que efectivamente sí que han ayudado estas técnicas en este resultado del aprendizaje.

3.- Ha facilitado las tareas de sintetizar y asimilar los conocimientos teóricos sobre mediación. Otro 90% se muestra totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo en esta cuestión (80% y 10% respectivamente), y tan sólo un 10% se muestra parcialmente de acuerdo, por lo que también existe una práctica unanimidad en los beneficios de estas técnicas de aprendizaje activo en la asimilación de conceptos teóricos de la materia impartida.

4.- Ha ayudado a clarificar los diferentes medios alternativos de resolución de conflictos que existen en el ordenamiento jurídico. Un 90% señala que está totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo (60% y 30% respectivamente), y tan sólo un 10% parcialmente de acuerdo.

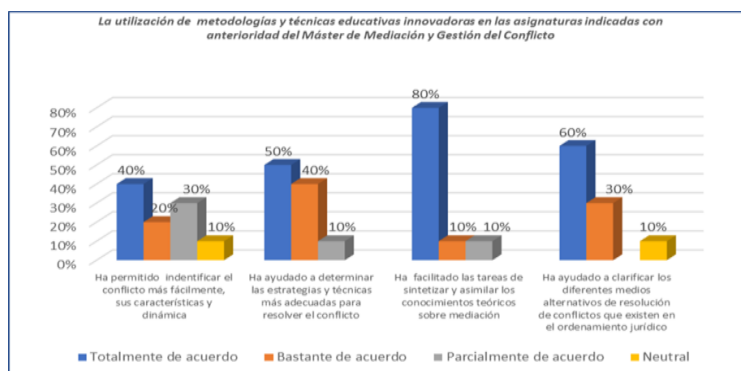


Figura 12: Valoración de adquisición de conocimientos en virtud de aplicación de metodologías y técnicas innovadoras.

Como se puede apreciar, estas técnicas de aprendizaje activo facilitan el aprendizaje de los conocimientos teóricos de las materias impartidas, incluso realizando el alumnado comentarios libres en la encuesta en relación a que “estas metodologías podrían utilizarse para evaluar” o que el “Scape room ayuda a perder el miedo al examen y debería aplicarse a todas las asignaturas”, lo que denota que mediante esta gamificación del aprendizaje se resta inquietud a la evaluación del alumnado permitiéndoles una relajación a la hora de exponer adecuadamente los resultados de su aprendizaje de una manera distendida y amena.

5.Conclusiones

El objetivo fundamental de este trabajo era analizar la incidencia de la utilización de metodologías innovadoras en tres asignaturas del Máster Universitario de Mediación y Gestión del Conflicto llevado a cabo en la Universidad Internacional de Valencia (VIU): Procedimiento y Técnicas de Mediación, Aspectos Generales de la Mediación y Mediación Educativa. Así como, analizar la valoración que los estudiantes realizaban de dicha aplicación. Los resultados de la encuesta permiten verificar que estos métodos de aprendizaje activo, en general, tienen multitud de ventajas en relación a la adquisición de resultados del aprendizaje previstos en las diferentes asignaturas, evitándose clases magistrales monótonas y fomentando la colaboración en equipo y el análisis y aplicación de las materias impartidas.

Además, la realización de cuestionarios tipo quiz, kahoot, mentimeter o scape room con preguntas sobre las materias objeto del aprendizaje, permite al alumnado afianzar conceptos y aplicarlos en la práctica, de forma colectiva e interactiva, sin necesidad de memorizar de forma autónoma contenido de la asignatura.

Por otro lado, esto puede servir para realizar actividades transversales de puesta en común de materias relativas a distintas asignaturas para interrelacionarlas de forma efectiva.

Así mismo, este tipo de metodologías, además de conseguir una participación en equipo agradable en clase, permite a los alumnos, que no siguen las sesiones de forma síncrona en la Universidad, poder realizarlos por sí mismos de forma asíncrona, ayudando a la comprensión y asimilación de conceptos y contenidos. Sin embargo, si bien es cierto que estas metodologías facilitan el aprendizaje, requieren un esfuerzo previo de preparación de las mismas importante por parte del profesorado, incluso de aprendizaje a la hora de su elaboración, por lo que sería adecuado que éste recibiera formación de las distintas aplicaciones o plataformas que contienen estos métodos de aprendizaje activo. La utilización de estas metodologías innovadoras necesita que el profesorado esté capacitado y motivado para diseñar los contenidos e interactuar permanentemente con sus alumnos y alumnas.

Además, sería necesario planificar los tiempos de docencia de las asignaturas, puesto que la realización de estas actividades en el aula requiere de un tiempo de preparación de las mismas, explicación y realización, con posterioridad a la propia exposición de la materia en clase. Por ello, para su implantación y realización en el tiempo de clase, se necesitan tiempos continuados de docencia de dos a tres horas de duración.

6. Referencias

Apodaca, P.M. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 363-367.

Blanco, C. (2011). Encuesta y estadística. Métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación. Editorial Brujas, Argentina.

Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review. *European Conference on Games Based Learning; Reading, 1, Academic Conferences International Limited: 50-57*. https://www.researchgate.net/profile/Jeffrey-Earp/publication/266515512_Gamification_and_Education_a_Literature_Review/links/543ba3770cf24a6ddb97812d/Gamification-and-Education-a-Literature-Review.pdf (último acceso 22/09/2023)

Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Editorial LOM, Santiago de Chile.

Casas, J.; Repullo, J.R.; Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadísticos de los datos. Aten Primaria*, 31 (8): 527-538. <http://www.unidadocentemfyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf> (último acceso 23/09/2023)

Dicheva, D.; Dichev, C.; Agre, G.; y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3) 75–88. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75> (último acceso 22/09/2023)

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., y Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. *Conference: CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. Vancouver, (Canadá)*. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf> (último acceso 21/09/2023)

Galdámez, E. (2006): Guía Metodológica Básica para la planificación participativa del desarrollo local, basada en los objetivos del desarrollo del milenio. Banco Interamericano de desarrollo, San Salvador.

Kiryakova, G., Angelova, N., y Yordanova, L. 2014. Gamification in education. *In Proceedings of 9th international Balkan education and science conference* (1): 679-684.

López, E.; Población, P. (2000). Introducción al Role Playing Pedagógico. Editorial Desclee de Brouwer, S.A, Bilbao.

Orejuela, H.F.; García, A.A.; Hurtado, J.A.; Collazos, C.A. (2013). Analizando y aplicando la gamificación en el Proceso Childprogramming, *Revista Colombiana de Computación*, 14 (2): 7-23.

Pimienta, J.H. (2012): Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación, Cuba (México).

Rodríguez, A.B; Ramírez, L.J; Fernández, W. (2017). "Metodologías activas para alcanzar el comprender", *Formación Universitaria*, 10 (1): 79-88.

Rossi, PH y Freeman, HE (1993). Evaluación: un enfoque sistemático (5ª ed.). Publicaciones Sage, Inc. Sevillano, M.L. (2004). Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad. Ed. Pearson, Madrid.

Schützemberger, A.A. (1979). Introducción al Role Playing. El sociodrama, el psicodrama y sus aplicaciones en asistencia social, en las empresas, en la educación y en psicoterapia. Editorial Marova, Madrid.

Vergara, D., Mezquita, J.M. y Gómez Vallecillo, A.I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta quizizz. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 363-387. DOI:10.30827/profesorado. v23i3.11232

Visauta B. (1989). Técnicas de investigación social: recogida de datos. Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.

Capítulo 8

La irrupción de la Inteligencia Artificial en la formación de nuevos abogados

Martín Barreiro, Maximiliano

1.Introducción

Este trabajo aprovecha las jornadas de innovación docente para proponer cambios en los contenidos de los programas de estudio dirigidos a la formación de nuevos abogados. Necesariamente debemos partir de la idea que impartimos docencia y formamos a la que quizás sean las últimas generaciones de abogados formados y dispuestos a desarrollar como actividad profesional el ejercicio del derecho de forma tradicional.

La acelerada irrupción de la tecnología y fundamentalmente de la “inteligencia artificial” enfrenta a los futuros abogados a desarrollar nuevas habilidades, todas ellas conexas y convergentes con el ejercicio de la abogacía. Hoy resulta imposible el ejercicio de la abogacía sin el uso de la informática tradicional, tal es así, que la formación universitaria incluye en sus planes de estudio formación en este sentido. Debemos interpelar entonces a los planes de estudio ya que resulta evidente que en un futuro próximo la formación universitaria deberá integrar a la inteligencia artificial en sus planes de estudio.

Estos cambios nos cuestionan también como formadores de futuros profesionales del derecho. Nosotros también nos enfrentamos al paradigma de abandonar la enseñanza a través de los métodos didácticos y los mecanismos de aprendizaje utilizados en el último siglo. La informática aporta mucho más que un medio para la interacción con los alumnos, sino que aporta capacidades nunca antes vista para el desarrollo de la docencia. Hoy como nunca antes se tiene acceso a un cúmulo ilimitado de información en tiempo real. Las bibliotecas digitales son una realidad y ponen a disposición de docentes y alumnos un sinfín de obras dedicadas a los temas más diversos.

Pretendo reflexionar sobre nuestra tarea docente con el objetivo de prepararnos para formar a la primera generación de abogados “obligados” a interactuar con la informática autónoma, entendiendo que esta interacción debe ser colaborativa y no combativa. Se trata de una herramienta orientada a hacer más eficiente la labor profesional, ahorrando tiempo y esfuerzo y maximizando los resultados del trabajo realizado.

Por supuesto que como toda innovación genera cambios para los que hay que estar preparado y predispuesto. No nos enfrentamos a un desafío nuevo sino a uno acelerado. La informática en el mundo jurídico no es algo nuevo ya que viene desarrollándose de forma gradual a lo largo de la última década, aunque es innegable que esta etapa evolutiva nos plantea un grado de innovación nunca antes visto. También es cierto que la velocidad y la profundidad del cambio tecnológico hace surgir el temor de hacernos prescindibles ya que hablamos de una tecnología pensada para sustituir, y no para complementar, las habilidades humanas.

Más allá de lo dicho, existe un riesgo real de producir una brecha de conocimiento que relegue a quienes no tienen acceso a la formación necesaria.

Dada la cercanía de los alumnos del máster en abogacía con el mundo profesional estos demandan conocimientos aplicados del derecho por encima de los exclusivamente teóricos lo cual incluye también formación en nuevas tecnologías. Esto se resume perfectamente en la propia memoria de verificación en la que se propone como competencia específica y transversal que el alumno llegue a "Poseer, comprender y desarrollar habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el Grado a la realidad cambiante a la que se enfrentan los abogados para evitar situaciones de lesión, riesgo o conflicto, en relación a los intereses encomendados o a su ejercicio profesional ante tribunales o autoridades públicas y en las funciones de asesoramiento".

El mundo actual demanda profesionales capaces de llevar a la práctica aquellos conocimientos teóricos adquiridos durante el proceso formativo universitario. Hoy se tiene acceso en tiempo real a conocimientos teóricos que de poco sirven si no son puestos en práctica por profesionales hábiles. Esto abre las puertas a un mundo complejo ya que el ejercicio profesional del derecho va mucho más allá de la actuación de un abogado frente a un tribunal.

Este es un punto donde el factor humano es insustituible ya que el know how de los profesores ejercientes no puede ser sustituido por la informática autónoma. La Universidad Internacional de Valencia cuenta con un activo que la diferencia de las universidades academicistas. El contar con un claustro de profesores ejercientes permite que estos transmitan a los alumnos las distintas realidades del ejercicio profesional. El próximo desafío para los profesores será también poder preparar a los alumnos para trabajar junto a la informática autónoma.

Una característica de este proceso innovado es el fácil acceso a la informática autónoma ya que los costos no son exagerados y no se requiere un sistema informático demasiado caro; esto nos iguala a todos frente a la tecnología. Pero esto no elimina por completo el riesgo a que se produzca una brecha digital ya que seguirá existiendo diferencias entre quienes tienen acceso a la formación necesaria para el uso de estas tecnologías.

Este trabajo pretende ver en el uso de la informática autónoma una herramienta más que una amenaza y para ello pone en cuestión los métodos actualmente aplicados en la docencia. Debemos reflexionar entonces sobre los mecanismos de enseñanza y sobre los contenidos formativos. No solo se debe innovar en lo que se enseña sino también en cómo se enseña. Esta reflexión pretende ser fértil en aras de conseguir la vanguardia educativa frente a un alumnado demandante de aptitudes prácticas y de conseguir herramientas que les permitan acceder y ganar un lugar en el mundo profesional además de conseguir la excelencia profesional.

Y presento este trabajo porque estoy convencido de que es la Universidad Internacional de Valencia el marco correcto dada la firme apuesta que hace por la innovación y las nuevas tecnologías en el desarrollo de la docencia.

2.Contexto en el que se desarrolla la actividad profesional de un abogado

Resulta difícil catalogar como “nuevo” el desafío que plantea la informática autónoma, aunque no resulta difícil catalogarlo como “revolucionario”, más aún si tenemos en cuenta el volumen y la velocidad de esta revolución. La informática ya ha planteado previamente otros desafíos a los profesionales del derecho. Por supuesto que la dimensión de estos desafíos tecnológicos estuvo de acuerdo a la contemporaneidad de la tecnología propia de los tiempos en que se producían, la llegada del ordenador, Lexnet, etc. Y, como en ocasiones anteriores, los abogados se enfrentan a la necesidad de adaptarse para sobrevivir, algo a lo que estamos acostumbrados por desarrollar una actividad en constante evolución. Pero esta adaptación no se reduce al desafío de la tecnología ya que subyacen también los desafíos “off line” propios de la actividad y del contexto en el que se desarrolla.

La característica fundamental del día a día de un abogado se da fuera del mundo digital ya que nuestra labor consiste en trabajar con problemas ajenos. El problema surge cuando esos problemas ajenos se transforman en propios porque ese es el momento en que la difusa línea que separa la actividad laboral de la vida personal desaparece. Es habitual, sobre todo en abogados nóveles, confundir la responsabilidad profesional y la empatía con el cliente con la supresión de la vida personal. La fidelización y la empatía con el cliente se confunden con la personalización de los problemas ajenos, sucede entonces que la responsabilidad profesional deriva en ansiedad y estrés.

Las consecuencias de esto también se dan fuera del mundo digital porque resulta muy difícil evitar que este cuadro de “exagerada” responsabilidad derive en una presión desmesurada, difícil de sobrellevar cuando los resultados no son los esperados. El personalizar los problemas ajenos hace que el golpe de un resultado desfavorable impacte de igual manera en el ánimo del profesional y esto termine dañando su autoestima la confianza con la que enfrenta otros asuntos. La presión laboral se torna insoportable y en esto la informática poco puede hacer.

Por otro lado, es probable que los abogados que recién comienzan deban iniciar su actividad laboral desde cero, montando toda la estructura necesaria para ello teniendo, en ocasiones, que asumir deudas. Es necesario ayudar a los estudiantes para que el inicio de su actividad no sea una aventura avocada al fracaso y mucho menos, un acto de fe que solo emprenden los más valientes.

Siendo que este es casi un paso natural de los egresados universitarios, al menos del máster en abogacía, es necesario dar a los egresados todos los conocimientos necesarios para que puedan emprender con éxito sus despachos profesionales.

A todo esto, se suma a esto, que deberán enfrentarse a otros abogados con años de experiencia, abogados que, si bien es cierto que tienen la obligación deontológica de colaborar con el compañero, no tiene la responsabilidad formativa de un profesor. Debe tenerse en cuenta que estos también son abogados-empresarios que luchan por mantener a flote su negocio y la lucha por el cliente es a veces encarnizada. La competencia laboral-empresarial se desarrolla de forma paralela a la competencia jurídica la cual está regida por códigos que no se aplican a la primera.

Esto expone a los abogados a jornadas interminables de trabajo y a la necesidad de transformarse en trabajadores multifunción que a la tarea jurídica deben sumar la administrativa, la comercial, la empresarial, etc. Y, por si fuera poco, surge una nueva "amenaza": la informática autónoma.

El desafío es formar profesionales capaces de enfrentar este complejo rompecabezas, capaces de sobrellevar los avatares de la actividad sin descuidar los intereses que representa. Nuestra labor docente frente a la informática autónoma es, por un lado, valernos de ella como herramienta para la formación y por otro, dotar a los alumnos de los conocimientos necesarios para que ellos también vean a la tecnología como un accesorio de la actividad profesional capaz de ayudarlos a sobrellevar los desafíos "off line" mencionados".

3.¿Inteligencia artificial o informática autónoma?

Si nos referimos al término inteligencia como la capacidad de "emular las diversas capacidades del cerebro humano para presentar comportamientos inteligentes sintetizando y automatizando tareas intelectuales"¹, no podemos poner en duda la corrección de la expresión utilizada.

Pero en el contexto de la presente comunicación la expresión inteligencia quizás no sea la más idónea. Analizaremos aquí la inclusión de esta tecnología en el proceso formativo, el desafío que representa en la tarea docente y, eventualmente, la capacidad para significar una amenaza para la actividad profesional.

En este contexto el término inteligencia puede asociarse a la autonomía de la tecnología y su capacidad de autogestionarse. "Se trata de emular las diversas capacidades del cerebro humano para presentar comportamientos inteligentes sintetizando y automatizando tareas intelectuales. De ahí que sea potencialmente

¹ NAVAS NAVARRO SUSUANA. "DERECHO E INTELIGENCIA ARTIFICIAL DESDE EL DISEÑO. APROXIMACIONES". En "Inteligencia artificial. Tecnología. Derecho. Página 23. Tirant Lo Blanch 2017. ISBN:978-84-9169-721-3

aplicable a cualquier ámbito de la actividad intelectual humana”².

Por ello, en la medida en la que la tecnología dependa de la voluntad y las decisiones de quienes las gestionan debemos hablar de recursos informáticos con mayor o menor nivel de autonomía; voluntad humana que se ve amenazada por la capacidad que tiene el programa informático para aprender de la interacción con los usuarios; voluntad humana que fenecerá cuando el sistema operativo sea capaz de tomar sus propias decisiones. Por ello, en la medida en la que las decisiones humanas sigan siendo el límite operativo no podemos hablar de inteligencia sino de tecnología informática, más o menos autónoma.

Pero no es objeto de este trabajo reflexionar acerca de la propia existencia de estas tecnologías o de las eventuales consecuencias derivadas de un uso inapropiado. Aquí pretendo reflexionar sobre la incidencia que tiene esta tecnología en el proceso formativo y la necesidad de preparar a nuestros alumnos para la vida profesional lo cual deriva inexorablemente una primera pregunta ¿Qué nos preocupa de la inteligencia artificial? En realidad, lo que nos preocupa es, precisamente, que se trata de una informática cuya característica principal es su capacidad de tornarse “autónoma”. Pero ¿Qué aspecto de esta autonomía es lo que nos preocupa? En realidad, no es la propia “autonomía” sino la posibilidad de que sea mejor que nosotros y pueda reemplazarnos. Es nuestro desafío docente preparar a los alumnos para que sean capaces de desarrollar habilidades en el manejo de esta tecnología y a partir de allí puedan potenciar sus habilidades profesionales.

Si bien es cierto que no se trata de una tecnología propia del ámbito jurídico, también lo es que su utilización puede facilitar mucho la tarea profesional. La potencial capacidad de esta tecnología puede tentar a los usuarios a depositar en ella gran parte de la labor que debe desarrollar el profesional. Este es el punto en el que permitimos que la tecnología nos reemplace.

El reto final al que nos enfrenta la inteligencia artificial es que pueda hacer cosas que no deseamos que haga, es decir, que la informática se torne “demasiado” autónoma. En la medida en la que sepamos trazar un límite que mantenga a la tecnología como informática autónoma y no permita que se transforme en inteligencia artificial esto no deberá preocuparnos.

4.El desafío para los profesores

En relación a lo afirmado en el punto precedente ¿cuáles son estas habilidades? Como profesores, la docencia impartida por profesionales ejercientes es un buen ejemplo. Esto pone en duda al modelo exclusivamente academicista de enseñanza propio de las universidades tradicionales en las que hasta los conocimientos prácticos

² NAVAS NAVARRO SUSANA. *Op Cit.* Pág. 24.

se imparte a través de clases magistrales. Resulta entonces un valor añadido que el profesor que enseña cuestiones prácticas sea ejerciente de la ciencia que enseña ya que este know how es irremplazable³.

Para aquellos docentes dedicados a la investigación esta herramienta informática tiene un potencial incalculable, tanto que ya podemos hablar de la cuarta revolución industrial. ¿De qué se habla cuando se habla de 4RI? La respuesta a esta altura de la investigación es evidente. En términos generales se habla de tecnologías de la información. Y más específicamente no se puede hablar de 4RI sin hablar de tecnologías de la información operando e interactuando fusionadamente en los dominios físicos, digitales y biológicos: IA, robótica, internet de las cosas y de los servicios” 4. No solo permite tener acceso a información en tiempo real, sino que también asocia conocimientos, aporta respuestas complejas y, sobre todo, aprende del usuario. La revolución que generó internet en su día se queda pequeña al lado de lo que significa irrupción de la informática autónoma.

Lo mismo sucede con la tecnología donde la diferencia la marca los conocimientos que permiten su utilización. En este sentido, la informática autónoma es una herramienta “democrática” ya que es de fácil acceso y esto nos iguala a todos frente a ella. El acceso a programas ofimáticos ya no es costoso y está al alcance de cualquiera. La diferencia no la marcará el precio o la capacidad económica para adquirir una licencia de uso sino la formación en el uso de estas tecnologías y las habilidades prácticas del usuario. Entonces somos nosotros, los docentes, los que tenemos que ser capaces de formar alumnos hábiles en el uso de esta tecnología.

¿Los docentes competimos con la tecnología? Si entendemos la enseñanza del derecho como un proceso mecánico la respuesta debe ser afirmativa. Si por el contrario realizamos la aportación humana, fundamentalmente la experiencia profesional, podremos concluir que la informática autónoma no es una amenaza sino una ayuda.

A pesar de esto no debemos desatender el desafío que significa la irrupción de una tecnología que aspira a mejorar las prestaciones humanas. “Tras la eclosión de internet a finales de los 90, hemos adoptado tecnologías que han cambiado por completo nuestra forma de entender empresa y sociedad. Pero la inteligencia artificial es una tecnología diferencial respecto de esas que hemos asimilado en las últimas décadas porque tiene la capacidad de aprender por sí misma, hacer

³ 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”

⁴ LOPEZ ONETO MARCOS. “FUNDAMENTO PARA UN DERECHO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL. Página 34. Tirant Lo Blanch 2020. ISBN 978-84-1336-884-9.

predicciones, puede tomar decisiones, e incluso emular capacidades cognitivas del ser humano”⁵.

La informática nos plantea cuestionamientos acerca de la validez de ciertas herramientas docentes. Desde la redacción de trabajos prácticos hasta los propios exámenes pueden dejar de ser eficientes como herramientas para transmitir o evaluar conocimientos. El primer efecto del desarrollo de la informática autónoma es que no son las herramientas las que se adecuan a la dinámica docente, sino que debemos adecuar la enseñanza a las herramientas docentes disponibles. Si no aplicamos esta lógica estaríamos compitiendo con la informática lo cual es una disputa estéril. Un buen ejemplo de esto es la posibilidad que brinda la informática autónoma de dar tutorías en tiempo real sin limitación horaria. Por supuesto que esto hará perder el feedback entre el profesor y el alumno, pero también aportará una flexibilidad a la docencia nunca antes vista. De esta manera los profesores podrán dedicar su tiempo en otras tareas docentes, como la investigación.

Como docentes debemos potenciar el uso de estas herramientas para motivar a los alumnos a aprender con ellas. Se trata de herramientas que, bien utilizadas, les permitirán acceder de forma inmediata y fácil a información personalizada que “aprende” con su uso, tanto propio como colaborativo. El riesgo para los alumnos es que se vuelvan dependientes de ella y no sean capaces de desarrollar habilidades propias en la toma de decisiones o en la resolución de problemas.

Así mismo la tentación de pedirle a la informática que realice trabajos o exámenes puede ser una tentación para los alumnos, lo cual no es nada nuevo. En este sentido los recursos tecnológicos facilitan la comisión de engaños y ante esto debe primar la ética en el uso que se hace de la tecnología. “La ética por tanto es necesaria en la IA de igual manera que lo es en las personas”⁶

La informática autónoma no deja de ser una herramienta tecnológica más, lo cual significa que bien utilizada puede ser un complemento de aprendizaje para los alumnos y una herramienta pedagógica para los profesores y, como toda herramienta, mal utilizada puede valer para el engaño. Resulta verdaderamente agravante pensar en alguien que utiliza una tecnología tan avanzada y con tanto potencial simplemente para copiar en un examen o para evitar el esfuerzo de hacer un trabajo. La filosofía del esfuerzo humano no puede ser sustituida por ninguna tecnología.

La dinámica docente propia de la enseñanza jurídica también tendrá que ser revisada con el único fin de no limitarnos a impartir clases magistrales en las que transmitimos contenidos teóricos obligando a los alumnos a memorizar conceptos y definiciones o

⁵ BELLOTO GOMEZ JUAN MANUEL. “*Transparencia y explicabilidad en la empresa. La contratación y prestación de servicios de internet en el ámbito laboral*” en COTINO HUESO LORENZO y CASTELLANOS CLARAMUNT JORGE. *TRANSPARENCIA Y EXPLICABILIDAD DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL*”. Tirant lo Blanch (2022) Pag 200. ISBN 978-84-1147-161-9

⁶ BELLOTO GOMEZ JUAN MANUEL. *Op cit.* Pág. 200.

a resolver casos prácticos a través de la aplicación de automatismos. Esto perfectamente podrá hacerlo la informática autónoma. ¿Qué queremos enseñar al estudiante? El paradigma es dotar a los alumnos de las herramientas teórico prácticas que les permitan desarrollar las habilidades necesarias para resolver problemas. El ejercicio del derecho no es hacer un cálculo matemático. El ejercicio del derecho requiere una actividad creativa y empática, en la que es necesario entender el problema de fondo sin perder de vista que la resolución deberá encuadrarse siempre dentro del marco jurídico de referencia. Y es aquí donde la tecnología puede ser un apoyo fundamental aportando de forma inmediata toda la información que el profesional requiera.

Si nos limitamos a ser meros transmisores de conocimientos teóricos no aportamos nada a nuestros alumnos. Es fundamental darles a los alumnos toda nuestra experiencia profesional, explicando aquellos factores que los libros no pueden enseñar. La informática autónoma recopila información, la ordena y nos da un resultado según el criterio de búsqueda ofrecido. No pude explicarle aquellos aspectos de la experiencia profesional que solo se adquiere ejerciendo. No debemos quitarle valor a esto último ya que es un know how imposible de sustituir por experiencias virtuales.

5.El desafío para los alumnos

Uno de los retos al que nos exponen las nuevas tecnologías, tanto a profesores como a alumnos, es la velocidad a la que suceden los cambios. No hay que esperar a la próxima generación para ver la evolución que experimenta la tecnología y su impacto en el mundo práctico, ya que esto sucede a una velocidad nunca antes vista

¿Será parte de nuestra tarea docente preparar a los alumnos para “aprender rápido”? ¿Tendrán que estar preparados los alumnos para “aprender rápido”? Quizás la respuesta no pase por la habilidad de aprender rápidamente sino por la capacidad de adaptar constantemente nuestros conocimientos a los cambios que se sucedan. Lo que se aprende ya no es para toda la vida. Quizás entonces la pregunta correcta sea ¿Debemos desarrollar la habilidad de aprender y desaprender rápidamente? Los estudiantes verán alterada la dinámica habitual de estudio ya que el acceso a conocimientos ilimitados traslada el eje hacia las habilidades necesarias para aplicar esos conocimientos. Ya no es tan importante aprender sino poner en práctica lo aprendido.

Es cierto que los alumnos de derecho están preparados para trabajar con un derecho en constante mutación, pero en el campo profesional la irrupción de la tecnología autónoma en el ejercicio profesional cambia por completo la estructura laboral.

Desarrollar conocimientos y habilidades a través de la realización de trabajos prácticos parece hoy una herramienta obsoleta. Por un lado, los alumnos pueden simular la realización de estos trabajos de forma indetectable ya que la informática

autónoma ha vuelto obsoletos los programas de control de plagio y por otro, la obtención de la información necesaria para su realización no conlleva ningún esfuerzo de investigación ya que se tiene acceso a material ilimitado en tiempo real. ¿Cómo debemos actuar frente a un alumno que cita como fuente de su investigación al chat GPT o cualquier otra herramienta informática autónoma? Hoy ya nos resulta habitual la utilización de recursos informáticos como fuente válida de investigaciones, pero que sucederá cuando se acuda a la inteligencia artificial y sin ningún ánimo de ocultación o disimulo se la cite como fuente.

Lo mismo sucederá con todas aquellas tareas docentes (incluso los exámenes) que se limiten a formular preguntas de respuesta lineal. Recordemos que la informática autónoma posee la capacidad de elaborar respuestas elaboradas, simulando incluso un estilo de escritura determinada, no limitándose a copiar y pegar respuestas de internet. No estamos ante un mega buscador sino ante un buscador sofisticado que puede valerse incluso de otros recursos que le permiten aportar respuestas creativas de elaboración propia.

Debemos permitirnos entonces extender los límites existentes incluyendo a la informática autónoma y considerarla como una herramienta inválida en aquellos casos en los que sustituye el trabajo humano. El plagio no es nada nuevo y desde antaño ha existido la diferencia entre el alumno responsable que desea aprovechar la experiencia universitaria y aquel que solo desea la obtención de un diploma. Esto hace valida el cuestionamiento de estos trabajos como herramienta capaz de evaluar el nivel de conocimientos de los alumnos.

6.Conclusiones

La informática autónoma en el entorno docente es una herramienta y no debe ser considerada como una amenaza. En el entorno de la enseñanza jurídica la informática autónoma tendrá menos incidencia que en el campo de las ciencias “concretas” basados en la aplicación de fórmulas y la resolución de cálculos. La práctica del derecho, cómo toda ciencia social, se apoya en factores humanos para los que la informática autónoma es una herramienta práctica.

Sin embargo, nos interpela acerca de la necesidad de revisar el paradigma de enseñanza, la mecánica docente y los métodos evaluativos. No debemos limitarnos a transmitir conceptos y definiciones a través de clases magistrales evaluando luego los conocimientos obtenidos a través de preguntas cuyas respuestas requieren memoria y no razonamiento. De nada sirven conocimientos que no pueden llevarse a la práctica porque de esta forma se tornan abstractos y en el peor de los casos, neutros.

La principal amenaza en torno a la informática autónoma es su hipotética capacidad para sustituirnos siendo que se trata de una tecnología capaz de aprender de la interacción con los usuarios. Es cierto que esto es una hipótesis aún lejana, pero no es una hipótesis imposible. Una vez más debemos acudir a la ética como auxilio, valiéndonos de ella como límite y fundamento.

Como docentes deberemos aportar, además de nuestros conocimientos, toda nuestra experiencia profesional en el ejercicio profesional del derecho. La instrucción exclusivamente academicista es puesta en duda ya que es necesario fomentar el desarrollo de habilidades prácticas. Hay que saber aplicar lo que se ha aprendido.

En el entorno de las ciencias sociales el verdadero reto que presente la informática autónoma es la velocidad a la que se desarrolla. No solo habrá que actualizar conocimientos, sino que habrá que hacerlo rápidamente. Hoy el acceso a la tecnología de informática autónoma es relativamente sencillo y económico, pero de nada sirve si no se poseen los conocimientos necesarios para su aprovechamiento.

Es cierto que estamos en los albores de esta tecnología, pero teniendo en cuenta la velocidad a la que se desarrolla, bien puede afirmarse que la inteligencia artificial es el futuro próximo y la docencia será uno de los campos más afectados por la tecnología. Por supuesto que esto genera un reto que deberemos enfrentar y al que debemos adaptarnos.

Este proceso deberá estar liderado por dos palabras, oportunidad y responsabilidad. La primera representa la actitud que debe guiarnos frente a la tecnología y la segunda encarna la filosofía con la que debemos utilizarla.

Capítulo 9

Percepción sobre el aprendizaje
basado en proyectos a partir de
una experiencia de consultoría
aplicada al ámbito empresarial

Queiro-Ameijeiras, Carmen-María
Antón Roncero, Marcos
García Lafuente, Sonia

1.Introducción

La enseñanza de las ciencias contables y otros contenidos financieros y empresariales en el ámbito de la educación superior no goza de la mejor reputación entre el alumnado, que valoran estos estudios de mecánicos y repetitivos (Shah, 2017; Tandiono, 2021). Se constata asimismo como docentes y discentes plantean la idoneidad de una mayor aplicación práctica de los contenidos impartidos con el objetivo de acercar lo máximo posible la experiencia en el aula a su aplicación real en el ámbito profesional. Surge así la necesidad de plantear nuevas formas de abordar los contenidos de las asignaturas con el objetivo de garantizar el aprendizaje de las competencias adecuadas por parte de los estudiantes al tiempo que se superan las barreras para llegar a ellos.

Según plantea la literatura académica, las llamadas nuevas metodologías plantean una serie de oportunidades frente a las metodologías tradicionales de enseñanza. La práctica de metodologías activas de forma continuada mejora el interés de los estudiantes en su aprendizaje, y se postula como un punto de partida relevante para el desarrollo de programas académicos que permitan, por un lado, acercar al estudiante la realidad de la práctica del ejercicio contable y, por otro, mejorar la percepción de estos hacia los estudios contables. De la misma manera, adentrarse en métodos que apliquen técnicas de aprendizaje colaborativo, facilitan la interacción entre docentes y alumnos.

De la realidad en el día a día de las aulas de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), surge este proyecto de innovación docente centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la creación de una experiencia de consultoría aplicada al ámbito empresarial. De esta manera, se plantea el diseño y desarrollo de un modelo y su implantación en una asignatura piloto, controlando los resultados de esta, y recogiendo la percepción del alumnado al respecto con la intención de que dicho modelo pueda ser replicado por otros docentes de la materia e incluso adaptado a otras enseñanzas de las Ciencias Sociales.

2.Marco conceptual

2.1Nuevas metodologías como punto de partida

En los últimos años la educación superior ha evolucionado de manera acelerada, tanto en la adaptación de nuevas tecnologías como en el uso de métodos de enseñanza innovadores con el objetivo de seguir los preceptos planteados por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA, 2018). La universidad europea ha reorientado su rol en la sociedad hacia un enfoque más mercantilista que sigue la demanda por parte de estudiantes y empresas de una formación más orientada al empleo. En este contexto, las aulas y los métodos de enseñanza también han evolucionado hacia metodologías más participativas. Los propósitos son variados, desde la implementación acelerada de las nuevas tecnologías y la adquisición de conocimientos técnicos hasta la búsqueda de una mayor vinculación con los alumnos (Queiro-Ameijeiras e Iborra, 2022) en un contexto donde la capacidad de atención es cada vez menor (Subramanian, 2018).

Esta tendencia hacia métodos de enseñanza más innovadores no es solo una tendencia actual, pues la educación ha estado en constante evolución en la búsqueda de nuevas metodologías y existen antecedentes desde las grandes teorías de la renovación educativa a partir del siglo XIX, basadas estas a su vez en los preceptos de pensadores previos, e incluso iniciativas concretas y con propósitos declarados como la Institución Libre de Enseñanza. Si bien es cierto que la abrupta implementación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula han desarrollado una necesidad en las instituciones educativas de acelerar la oleada más reciente de implementación de nuevas metodologías.

Por este motivo, desde el ámbito educativo se están realizando grandes esfuerzos por combatir esta realidad en la búsqueda de una mayor conexión con los alumnos fomentando el compromiso por su parte. Son diversos los estudios (Beatson et al., 2019; Sugahara y Dellaportas, 2018), que se han planteado demostrar cómo la utilización de prácticas activas de forma constante y continuada puede lograr la mejora de los índices de concentración, interés y compromiso, confrontando estas nuevas metodologías frente a la enseñanza tradicional. Todo forma parte de un proceso de pensamiento crítico en el que desde el ámbito educativo se plantea la necesidad de reflexionar no solo sobre las relaciones entre los agentes implicados en el proceso formativo, sino también en el desarrollo de los materiales y contenidos, las tecnologías y las metodologías utilizadas, así como de las actividades y evaluaciones (Silva y Maturana, 2017).

En Europa, este esfuerzo viene determinado por la hoja de ruta marcada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los objetivos planteados por el programa del llamado Plan Bolonia. Desde los inicios del Proceso de Bolonia, se ha puesto de manifiesto la necesidad de reinterpretar el modelo de la Universidad, y desde la Unión Europea se ha instado al desarrollo de medidas nacionales en la dirección de la creación de ese espacio común. Además de las medidas implementadas a escala nacional, la Unión Europea ha manifestado desde el inicio del proceso la necesidad de “desarrollar iniciativas europeas conjuntas para apoyar y estimular una amplia gama de prácticas innovadoras de aprendizaje y enseñanza, aprovechando las buenas prácticas ya existentes en los países de la Unión y fuera de ellos” (EHEA, 2015, p. 3).

Es ya de sobra conocido por la comunidad educativa el reflejo que este proceso iniciado en 1998 ha tenido en los centros educativos. El desarrollo e implantación en las aulas de las llamadas nuevas metodologías activas de enseñanza es hoy una realidad en todos los niveles educativos. Sobre esta nueva forma de enseñar existe multitud de literatura académica en la que se subrayan los beneficios de introducir los nuevos métodos a las aulas, aunque también hay autores críticos con el proceso. Se ha escrito mucho sobre lo que Labrador y Andreu (2008, p.6) identifican de manera sencilla como “métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.”

Dentro del gran paraguas conceptual de las “metodologías activas” encontramos diversas propuestas con nombre propio que han dado lugar a numerosa producción en el ámbito de la literatura científica y no menos en el contexto de la divulgación. Métodos que van desde el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Retos o el Aprendizaje Basado en Problemas, pasando por el aprendizaje servicio, el método Flipped Classroom, hasta el Aprendizaje Basado en Juegos o la Gamificación.

No obstante, la utilización de las nuevas metodologías requiere de un esfuerzo por parte tanto de las instituciones como de los docentes para sortear las múltiples barreras tecnológico-metodológicas identificadas por Kramer, Walker y Brill (2007) que dificultan su implementación. Requieren también de un compromiso renovado por parte del alumnado dispuesto a abrazar una metodología innovadora que exige más al discente que gran parte de las metodologías tradicionales. Precisamente, diversos autores (Antón, Garrote y González, 2022; Calabor, Mora y Moya, 2019) señalan el hándicap tecnológico que plantea la implementación de diversas formas de estas nuevas metodologías, y ahondan en las barreras que pueden crearse en su desarrollo, así como en la dificultad de probar la eficacia de su implementación.

Por lo tanto, a pesar del gran apoyo institucional que la universidad europea recibe para adaptarse a esta nueva corriente metodológica, la utilización de estos métodos de enseñanza se plantea como un reto global, pues requiere que se cumplan una serie de preceptos para crear un ecosistema idóneo de aplicación. Por un lado, es necesario un proceso de formación adicional en los propios docentes, tanto los que ya forman parte de las instituciones educativas como de aquellos que inician su carrera docente; también es necesario que las instituciones educativas garanticen un ecosistema propicio, dispensando el tiempo y recursos suficientes para crear estas experiencias de formación; no hay que olvidar la disposición de un alumnado dispuesto a abrazar y recibir una formación en base a unas metodologías activas que, por lo general, requieren de un mayor esfuerzo por su parte frente a las metodologías clásicas de enseñanza.

2.2 Aprendizaje Basado en Proyectos orientados al mundo empresarial

El desarrollo teórico del aprendizaje experiencial argumenta que el verdadero aprendizaje tiene lugar con la práctica. De esta manera, Kolb y Kolb (2005) plantean como el ciclo de aprendizaje comienza con la práctica (experiencia misma), continúa con la reflexión sobre la experiencia y la conceptualización abstracta, para terminar finalmente con la experiencia basada en el proceso anterior. Partiendo de esta lógica planteada por el aprendizaje experiencial, de entre las numerosas propuestas integradas dentro de las llamadas metodologías activas, el conocido como Aprendizaje Basado en Proyectos se perfila como un modelo ideal para el desarrollo completo de este ciclo de aprendizaje.

Según plantea Bender (2012), este sistema de enseñanza-aprendizaje pivota en torno a la realización de tareas con el objetivo de implicar al alumno mediante el autodescubrimiento de esos hitos realizables de manera integrada en un proceso continuo que busca el desarrollo de un producto final. Este producto o creación final ha de plantearse adaptado a la temática y/o conocimientos intrínsecos de la enseñanza que se imparte mediante esta metodología.

El ABP se trata, por lo tanto, de un método de enseñanza-aprendizaje idóneo para posibilitar la transferencia de realidades profesionales al contexto educativo. El ABP se plantea, así, como una metodología adecuada para el diseño de proyectos y búsqueda de soluciones a los problemas planteados en el aula, con especial interés en el desarrollo y asimilación de competencias de emprendimiento (González et al., 2016; Nieto-Borbor y Martínez-Suárez, 2021).

En este contexto, una correcta organización de las actividades metodológicas junto a una implementación efectiva de las TIC es necesaria para el desarrollo exitoso de las experiencias de ABP (Pérez, Fonseca y Lucas, 2021).

2.3 Aplicación práctica de las metodologías activas para la enseñanza de contenidos financieros

Más allá de la teoría prolíficamente desarrollada sobre los modelos de aprendizaje activos, es especialmente relevante para este trabajo el estudio de modelos concretos y pautas de diseño y aplicación de estas metodologías en aulas de educación superior.

En el ámbito académico, existen múltiples ejemplos de modelos prácticos de aplicación. Desde modelos abiertos y adaptables a diversas áreas de estudio (Silva y Maturana, 2017), pasando por modelos mixtos y orientados a las ciencias sociales y especialmente apropiados para desarrollo de competencias empresariales (Antón, Garrote y González, 2022) hasta aquellos que analizan el desarrollo de manera totalmente específica en el campo de las finanzas y la contabilidad (Sugahara y Dellaportas, 2018).

Adentrándonos directamente en estudios relacionados con la enseñanza de las ciencias empresariales, cabe resaltar el trabajo presentado por Beatson et al. (2019) para examinar cómo la implicación del alumnado con su proceso de aprendizaje contribuye al rendimiento académico. Los investigadores remarcan la importancia de introducir “pequeñas actividades” desde el inicio del periodo de enseñanza y, especialmente, medir y controlar la participación de los estudiantes en esas propuestas de aprendizaje activo con el objetivo de prever los resultados generales, incentivar la implicación del alumnado y corregir el posible desinterés desde el inicio. Además, aunque señalan los múltiples factores que pueden alterar el grado de atención e implicación de los alumnos a lo largo del semestre, concluyen en la validez de la utilización de modelos de enseñanza que modifiquen parcialmente las metodologías tradicionales introduciendo aspectos no cognitivos del aprendizaje con la intención de conseguir por parte de los estudiantes un mayor compromiso en la asimilación de conceptos y contenidos esenciales que serán posteriormente puestos a prueba en la evaluación final.

Especialmente interesante también para el desarrollo de la propuesta presentada en este trabajo es el estudio conducido por Sugahara y Dellaportas (2018), cuyas conclusiones arrojan unos resultados mixtos sobre la utilización de metodologías activas en la enseñanza de competencias financieras, mediante el estudio de unos atributos concretos. Por un lado, los investigadores concluyen que el aprendizaje activo no siempre funciona para mejorar las aspiraciones laborales de los estudiantes de contabilidad. Sin embargo, el mismo análisis revela que el uso de estas metodologías sí resulta eficaz a la hora de mejorar otros atributos como la confianza y la satisfacción de la motivación, así como para mantener la atención del alumnado.

Sugahara y Dellaportas concluyen que existen grandes oportunidades para los profesores de contabilidad que deseen incorporar unas pedagogías de aprendizaje más activas en las aulas de educación superior con el objetivo de estimular los resultados de aprendizaje. Las indagaciones de este trabajo coinciden con las resoluciones de otras investigaciones y casos prácticos de uso de metodologías activas en la enseñanza de competencias financieras donde se plantea como clave el papel del profesor (y, por ende, la institución donde desarrolla su labor), que ha de diseñar con extremo cuidado el entorno de aprendizaje activo que plantea desarrollar para abordar con éxito la mejora de los parámetros de atención y confianza del alumnado.

Por otra parte, los estudiantes de negocios a menudo se quejan de que la contabilidad es abstracta y difícil de entender (Philips et al., 2014) y se reconoce un desinterés por la materia contable, calificada de aburrida (Shah 2017). Esto deriva en una imagen negativa hacia los estudios contables por parte de los estudiantes que perciben los cursos de contabilidad como repetitivos, mecánicos (Tandiono, 2021) que hace que no puedan relacionar como aplicar la contabilidad al entorno empresarial real (Rosli et al. 2019). En esta línea, cobra relevancia la posibilidad de desarrollar actividades y proyectos centrados en las competencias de las tareas reales a desempeñar por los alumnos en el futuro. Como señala Ros Clemente (2013) se deben adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de las competencias vinculadas al perfil o perfiles profesionales de una titulación. Unas tareas que, en la enseñanza de las capacidades financieras y contables, se plantea especialmente interesante no sólo por los conocimientos que entrañen sino también por una percepción más positiva de la materia. En este contexto, el desarrollo de un programa continuo de aprendizaje que permita afianzar conocimientos y aplicarlos de manera activa y práctica por parte del discente en un proyecto que simule de manera efectiva su aplicación en un entorno empresarial real, encaja idealmente con los planteamientos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

2.4 Constructos de utilidad para la aplicación del proyecto

Para el desarrollo de este proyecto de innovación se han utilizado una serie de constructos útiles para el estudio que se procede a listar a continuación junto a una breve reflexión sobre los mismos.

Aprendizaje colaborativo

El Aprendizaje Basado en Proyectos plantea una metodología que, de base, implica una mayor dedicación tanto para profesores como para los estudiantes. El profesor, además de incentivar a los estudiantes, debe contextualizar la actividad en el

currículo de la asignatura. A los estudiantes los involucra en tareas de planificación, pensamiento estratégico y desarrollo de proyecto. Como señalan Nieto Borbor y Martínez-Suárez (2021) estas tareas pueden ser simplificadas si se desarrolla en un entorno de trabajo cooperativo, por lo que requiere una mayor interacción entre estudiantes y profesores. En la literatura se reconoce, por una parte, entre otras capacidades, que el trabajo en equipo en los estudiantes de contabilidad puede ayudar a su desempeño profesional (Bastos de Carvalho & José Dutra de Oliveira Neto, 2022; Kavanah & Drenan, 2008). Como señala Gómez Contreras (2020) facilita la interacción, genera y aumenta el compromiso por parte de los estudiantes y ayuda a transformar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje convirtiéndolo en una experiencia más atractiva y divertida. Por otra parte, la interacción con el docente conciencia al estudiante en su desempeño e impulsa su aprendizaje (Gómez Contreras, 2020).

Actitud

La actitud señala la intención del individuo de comportarse de cierta manera y llevar a cabo una tarea específica. Varios estudios sobre la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje incluyen un componente conductual (Beer et al., 2010); algunos autores incluso afirman que el hecho de que los estudiantes cumplan con sus tareas en una búsqueda constante de éxito aumenta su nivel de compromiso (Sullivan et al., 2009). El aprendizaje basado en proyectos implica cumplir con cada uno de los hitos encomendados para llegar a la resolución del problema, con lo que puede inducir a una participación más activa del estudiante.

Satisfacción

Distintos investigadores han asociado la satisfacción con los logros académicos. Duque (2014) vincula la satisfacción o insatisfacción como la experiencia general de los estudiantes a través del desempeño del curso. Lee (2011) describió la satisfacción del estudiante como los sentimientos y actitudes hacia las actividades de aprendizaje en comparación con sentirse infeliz o tener una actitud negativa que conduce a la insatisfacción. En definitiva, supone un elemento motivacional que puede inducir a un mayor compromiso y participación del alumnado.

Aprendizaje percibido

El ABP permite al estudiante interactuar y poner en práctica lo aprendido (Rivera, 2018). Nieto Borbor y Martínez-Suárez (2021) insisten en que con esta metodología el estudiante puede trabajar de manera autónoma pero también cooperativa, y asume la responsabilidad de su aprendizaje mediante la planificación, investigación, análisis y de la resolución de problemas en un contexto determinado. De esta forma, es consciente de su propio aprendizaje y del desarrollo de habilidades esenciales

para los estudiantes de contabilidad. Asumir este rol conduce a un compromiso mayor en su aprendizaje (Gómez Contreras, 2020), por lo que su percepción hacia la materia se manifieste en un sentido más positivo.

3. Metodología

El objetivo de este proyecto es implantar una experiencia piloto para conocer la percepción y actitud de los estudiantes sobre el ABP en relación con las variables de aprendizaje colaborativo, actitud, satisfacción y mejora del conocimiento. Para ello, presentamos en primer lugar la descripción de una actividad en la que los discentes deben presentar una proyección completa de creación sobre un negocio, proceso o productos enfocada en el análisis de costes y de sensibilidad de los mismos basada en la metodología ABP. A continuación, abordaremos el enfoque y diseño de la investigación para medir los resultados de la innovación.

3.1 Descripción de la actividad

La actividad en cuestión se desarrolla durante el segundo semestre del curso académico en el contexto de la asignatura de Contabilidad de Costes, que forma parte del segundo año del programa de grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Desde el arranque de la actividad lectiva se presenta a los alumnos un cronograma del proyecto para que conozcan desde el primer día de clase los hitos principales y extensiones del programa que van a desarrollar. Esto, generalmente, se lleva a cabo en febrero, marcando las fechas clave para la entrega de hitos y los plazos de primera y segunda convocatoria, tal como se ilustra en la Figura 1, denominada "Cronograma del proyecto".

Cronograma							
Febrero		Marzo		Abril	Mayo	Junio	Julio
14	21	14	21	11	9	23	4
Presentación	Materiales	Fin grupos	Entrega Act. 1	Entrega Act. 2	Entrega Act. 3	Cierre 1ª convocatoria	Cierre 2ª convocatoria

Figura 1. Cronograma del proyecto. Elaboración propia

El proyecto se divide en tres actividades distintas:

1. La primera actividad requiere que los estudiantes presenten información acerca de la empresa y del proceso o producto a analizar, detallando los tipos de costes incurridos y posibles clasificaciones sin realizar valoraciones.

2.El segundo hito consiste en que los estudiantes presenten detalles y valoraciones de los costes necesarios para el análisis, junto con una primera estimación de los resultados.

3.La tercera actividad implica la entrega de una memoria explicativa del proyecto, que consta de tres partes: a) una descripción detallada de las diversas variables consideradas para la valoración del proyecto, incluyendo variables macroeconómicas, costes operativos del proceso y análisis de ingresos; b) un análisis de sensibilidad del proyecto a partir del punto de equilibrio y ratios de absorción y cobertura de costes; y c) un apartado de conclusiones que alienta a los estudiantes a tomar decisiones basadas en los análisis realizados, promoviendo el pensamiento crítico.

Para guiar a los estudiantes a lo largo de este proceso, se proporciona orientación dentro del horario de clases sobre el alcance de cada una de las actividades. Por ejemplo, para la primera actividad, se explica la estructura y el formato de los datos que deben presentar durante una sesión de clase, con ejemplos prácticos que ilustran cada uno de los apartados. El contenido requerido para esta actividad se relaciona con los conceptos y la clasificación de costes, correspondientes al primer bloque temático de la asignatura. Después de completar los contenidos teórico-prácticos se revisa la estructura y el contenido de la primera actividad en el horario de clase, brindando tiempo para resolver dudas.

En cuanto a la segunda actividad, se aprovechan las lecciones teóricas del segundo bloque temático de la asignatura, donde los estudiantes aprenden a analizar la composición de los elementos de coste y su valoración. Se realiza una explicación del contenido de la actividad durante una sesión de clase, apoyándose en un caso práctico, seguido de una segunda sesión en la que se revisan los detalles y la valoración de los costes basándose en el ejemplo proporcionado.

Finalmente, para la tercera actividad, se presenta en clase una plantilla que sirve de guía para la memoria a entregar, explicando su contenido y alcance. Esta memoria abarca el análisis volumen-beneficio y de sensibilidad del proyecto, que se relacionan con el tercer bloque de contenidos de la asignatura.

Con el objetivo de brindar apoyo a los estudiantes en todo el proceso, se ofrecen sesiones de tutoría fuera del horario de clases y se utiliza el correo electrónico como medio de comunicación adicional. Además, para cada actividad se proporcionan listas de verificación que detallan los apartados que se tendrán en cuenta para evaluar si las entregas cumplen con los requisitos mínimos establecidos.

3.2 Diseño de la investigación

La investigación se ha diseñado siguiendo un enfoque preexperimental, utilizando un cuestionario compuesto por 19 preguntas y con una muestra inicial de 51 estudiantes. Se obtuvo una tasa de respuesta del 43%, tras el envío de recordatorios semanales durante el mes de junio y la primera mitad de julio. Aunque la edad media de los participantes se estima en 30 años, no se llevó a cabo una medición precisa de este dato. Sin embargo, es relevante mencionar que en el aula se encuentran grupos de estudiantes de diferentes generaciones. El porcentaje de respuesta se reparte entre 47, 4% hombres y 52,6% mujeres.

La encuesta se lanzó el 13 de junio, una vez que los estudiantes conocieron sus resultados en la asignatura y evitar que sus respuestas se vieran influenciadas por el posible desempeño académico, garantizando de esta manera la independencia de respuestas. El cuestionario se diseñó específicamente, tomando como base adaptaciones de la escala propuesta por Filippou, Cheong & Cheong (2018). Todas las variables se midieron utilizando escalas Likert de 5 puntos, donde 1 representa "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". Las variables analizadas incluyen el aprendizaje colaborativo, la actitud, la satisfacción y la percepción de mejora en el conocimiento.

La variable de aprendizaje colaborativo se evaluó a través de 8 ítems adaptados de Fu et al. (2009), por ejemplo, "El aprendizaje colaborativo basado en proyectos es mejor que aprender en solitario". Las variables de actitud y satisfacción se midieron con 3 ítems cada una. Un ejemplo de ítem utilizado para medir la actitud es "Tengo una actitud favorable hacia el ABP". En cuanto a la satisfacción, un ejemplo de ítem es "El ABP en costes es una de las mejores metodologías de aprendizaje que podría haber utilizado para aprender la materia". Por último, la variable de mejora del conocimiento se midió con 5 ítems adaptados de Fu et al. (2009), como, por ejemplo, "El ABP en costes motiva al estudiante a utilizar el conocimiento aprendido". Los resultados se valoran finalmente, con la media de la mayor valoración de los ítems que evaluaban cada una de las variables analizadas.

La elección de estas variables permite proporcionar información sobre aspectos afectivos, conductuales y cognitivos en el análisis de la metodología y verificar si la metodología respalda la literatura. Cabe destacar que el aprendizaje colaborativo generó un interés particular entre los docentes, ya que suscitó controversia entre los estudiantes, algunos de los cuales optaron por renunciar a una parte de la valoración al preferir realizar la actividad de forma individual. El análisis de esta variable puede aportar mejoras al diseño de la actividad y justificar a los estudiantes el por qué la planificación de la actividad se realiza utilizando el aprendizaje colaborativo.

4.Resultados

Presentamos los datos de las cuatro variables analizadas, aprendizaje colaborativo, satisfacción, actitud y aprendizaje percibido. Para cada una recogemos los datos en gráficos y el valor medio de la puntuación más alta.

4.1 Aprendizaje colaborativo

Como se ha mencionado anteriormente en este capítulo, la variable aprendizaje colaborativo se midió a partir de ocho ítems. En tabla 1 se reflejan los datos por cada uno de los ítems.

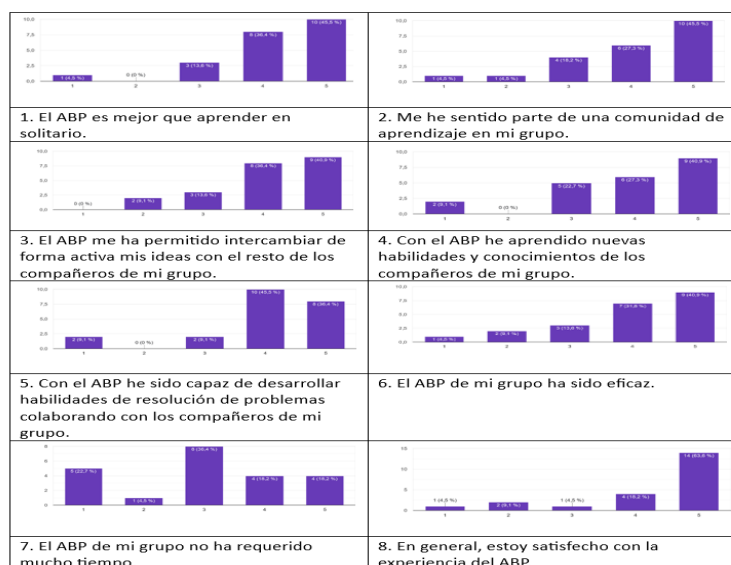


Tabla 1. Resultados por ítem del aprendizaje colaborativo

Como se puede observar en todos los ítems propuestos la respuesta recibida mayoritariamente es de 5, a excepción del ítem referido al tiempo requerido para realizar la actividad que es de un 3. Del estudio se deduce que 45,5 % prefieren realizar la actividad en grupo; además, la interacción con el equipo ha permitido la integración, aprender habilidades, la resolución de problemas permitiendo y, en general, coinciden que la actividad con su grupo ha sido eficaz. A partir del cálculo de valor medio de los ítems más valorados, encontramos que más de un 42% de los alumnos manifestaron su satisfacción con realizar la actividad basada en proyectos con un desempeño en grupo.

4.2 Actitud

La variable satisfacción se mide a partir de 3 ítems. En la tabla 2 se presentan los datos de cada uno de ellos.



Tabla 2. Resultados por ítem de la variable actitud

En la variable actitud todos los ítems se valoran mayoritariamente con un 5. Así, consideran que la realización de la actividad mediante el aprendizaje colaborativo fue positiva, ha resultado agradable y tienen una actitud favorable para su ejecución en grupo. Esto representa que, en media, casi un 55% de los alumnos dieron la valoración más alta en las cuestiones relativas a la actitud.

4.3 Satisfacción

La satisfacción se ha medido por tres ítems. Presentamos en la tabla 3 los resultados del formulario.

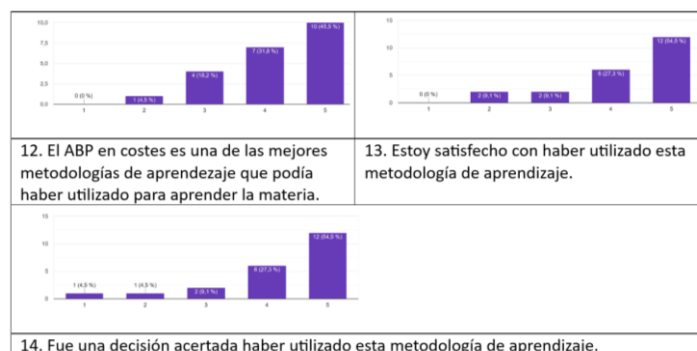


Tabla 3. Resultados por ítem de la variable satisfacción

Al igual que en el caso de la actitud, todos los ítems se valoran mayoritariamente con un 5. Así consideran que la metodología ABP es una de las mejores metodologías para el aprendizaje de costes, están satisfechos con el uso y consideran que fue una decisión acertada su implementación en el aula, que cuantitativamente representa que más de un 51% están muy de acuerdo con la metodología.

4.4 Aprendizaje percibido

El aprendizaje percibido se ha medido utilizando 5 ítems. En la tabla 4 presentamos los resultados de estos.

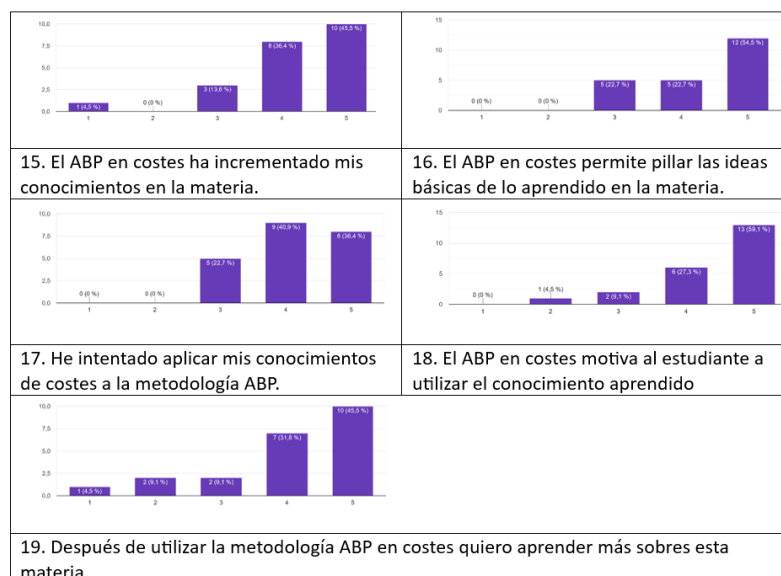


Tabla 4. Resultados por ítem del aprendizaje percibido

El aprendizaje percibido se valora en casi todos los casos mayoritariamente con un 5 a excepción de la cuestión referida a la aplicación de los conocimientos de costes a la metodología ABP en la que los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con una valoración de 4. Este resultado supone que la metodología incrementa la percepción sobre los conocimientos de la materia, permite pillar las ideas básicas, motiva al estudiante a utilizar el conocimiento aprendido y le estimula a conocer más sobre la materia. En promedio un 48% de los estudiantes están muy de acuerdo en que la metodología ABP mejora el aprendizaje percibido.

5. Conclusiones

Conforme a la literatura existente, el uso de las metodologías activas de una forma continuada en el aula tiene el potencial de mejorar el interés de los estudiantes en su aprendizaje. Algo especialmente relevante si tenemos en cuenta las investigaciones previamente mencionadas que señalan que los estudios de contabilidad resultan poco atractivos para los estudiantes y apenas pueden asociar la contabilidad al entorno empresarial real. En este contexto se ha definido la implantación en la asignatura de Contabilidad de Costes de un proyecto de innovación educativa para la aplicación del ABP. En ella, los estudiantes presentan una proyección de consultoría de creación sobre un negocio, proceso o productos enfocada en el análisis de costes y de sensibilidad de estos, basada en el ABP. Se programa con la entrega de tres actividades diferenciadas. Consecutivamente, los estudiantes presentan en un primer hito la información y descripción de la empresa, proyecto o producto. A continuación, en el segundo hito detallan los costes y una primera estimación de posibles resultados. La última fase, supone la presentación de un informe completo que incluya los estudios anteriores, un análisis de sensibilidad y recomendaciones derivadas del estudio.

El objetivo con proyecto es acercar al alumno a la realidad de la empresa que experimente la necesidad de desarrollar competencias o habilidades propias de un 'controller' y así influir en la percepción de la utilidad de la materia. Por ello, una vez realizada la actividad se diseña un cuestionario que permita medir la percepción y actitud hacia la metodología a partir de las variables, aprendizaje colaborativo, actitud, satisfacción y aprendizaje percibido. Los datos positivos de los resultados del análisis refrendan la literatura sobre esta metodología.

El diseño e implementación de una experiencia de aprendizaje basada en ABP y el desarrollo de un estudio posterior sobre la percepción y actitud de los estudiantes sobre la aplicación de esta metodología activa en el estudio de la Contabilidad de Costes se plantea interesante para arrojar una serie de conclusiones relevantes.

En primer lugar, nos permite sugerir el ABP como una metodología de cambio en la enseñanza de la contabilidad. Posibilita proyectar la actividad en grupo, con lo que los estudiantes se involucran en las tareas de planificación y pensamiento estratégico necesarias en el desempeño profesional de modo que el estudiante ponga en práctica lo aprendido acercándose a la realidad empresarial. Los resultados del análisis sobre el aprendizaje colaborativo invitan y justifican la realización de la práctica en grupo. También proponemos la metodología con intención de influir en la percepción negativa que se recoge en la literatura sobre los estudios contables. Así, hemos verificado un aumento de la motivación del estudiante hacia el estudio de la materia basada en la actitud, la satisfacción y el aprendizaje percibido. Incidir sobre estos aspectos mejora el compromiso, promueve una actitud positiva y participativa del estudiante.

Adicionalmente, los autores han observado una mejora en los resultados de las encuestas de calidad obtenidas por el profesor en esta puesta en marcha piloto del proyecto con respecto al año anterior donde no se desarrolló la metodología, alcanzando la mayor puntuación posible en cuestiones como “las actividades desarrolladas están contribuyendo a alcanzar los resultados de aprendizaje de la asignatura”. Desde nuestro punto de vista, esta mejora se alinea con un aumento del tiempo de dedicación del profesor a la atención a los estudiantes. Pone de manifiesto que la aplicación de metodologías activas requiere un coste de tiempo del profesor no recogido en su carga docente.

El presente estudio plantea unas limitaciones que se centran en el tamaño de la muestra. Por otro lado, no se han considerado factores como la edad o el género vinculados a las respuestas, por lo que se abre una vía de investigación futura en esta línea basada en muestras más amplias, pues la heterogeneidad del grupo podría dar lugar a conclusiones distintas en función de la generación a la que pertenecen.

Por último, planteamos tres posibles líneas de investigación adicionales. En primer lugar, se puede analizar la recurrencia de los datos, al replicar en cursos sucesivos para ver en qué medida se confirman estas evidencias. En segundo lugar, validar si la aplicación de la metodología supone mejoras en las evaluaciones del docente. Finalmente, otra posible línea de estudio futura es proponer la aplicación de este diseño de proyecto basado en ABP en otras áreas de conocimiento para verificar si los resultados son extensibles a otras materias.

6. Referencias

Antón, M, Garrote, M. y González, R. (2022). El uso de los 'serious games' para la enseñanza de las ciencias sociales, en Martínez M.J., Casanoves, J. y López, C. (Coords.), *Prácticas de Innovación Docente en Ciencias Sociales: Experiencias en el aula. Edición Especial I Jornadas de Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas* (1º. 2022. Valencia) (pp. 150-170). Valencia: VIU Editorial. https://www.researchgate.net/publication/368585617_El_uso_de_los_'serious_games'_para_la_ensenanza_de_las_ciencias_sociales

Bastos de Carvalho L.& Dutra de Oliveira Neto J. (2022) Serious games may shape the future of accounting education by exploring hybrid skills, *Journal of Accounting Education*, DOI: 10.1080/09639284.2022.2088241

Beatson, N., Gabriel, C. A., Howell, A., Scott, S., van der Meer, J., & Wood, L. C. (2019). Just opt in: How choosing to engage with technology impacts business students' academic performance. *Journal of Accounting Education*, 50, 100641. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.100641>

Beer, C., Clark, K., & Jones, D. (2010). Indicators of engagement. *Curriculum, Technology & Transformation for an Unknown Future. Proceedings Ascilite Sydney*, 75–86.

Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.

Calabor, M. S., Mora, A., y Moya, S. (2019). The future of 'serious games' in accounting education: A Delphi study. *Journal of Accounting Education*, 46(December 2018), 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2018.12.004>

Duque L. (2014) "A framework for analysing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions," *Total Quality Management*, vol. 25, no. 1, pp. 1-21, 2014.

EHEA - European Higher Education Area (2018). Paris Communiqué. Ministerial Conference in Paris, 24-25 mayo 2018. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

Gómez Contreras, J. L. (2020). Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia. *Revista Universidad y Empresa*, 22(38), 8. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6939>.

González, L. S., Castro, R. F., Ángel, M., González, C., y Alfonso, J. (2016). Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje basado en Proyectos, *Education in the Knowledge Society*, 17(4), 15-28.

Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). This study was funded by a grant from CPA Australia 1. *Accounting & Finance*, 48(2), 279–300.

Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>

Kramer, B. S., Walker, A. E., y Brill, J. M. (2007). The underutilization of information and communication technology-assisted collaborative project-based learning among international educators: A Delphi study. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 527–543. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9048-3>

Labrador, M., y Andreu, M. D. (2008). *Metodologías activas*. València: Editorial de la UPV.

Lee, Y.(2011) "A study on the effect of teaching innovation on learning effectiveness with learning satisfaction as a mediator," *World Transactions on Engineering and Technology Education*, vol. 9, no. 2, pp. 92-101, 2011.

Nieto-Borbor, C., y Martínez-Suárez, P. (2021). Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras. *Polo Del Conocimiento*, 56(3), 2482–2499. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2526>

Pérez, A., Fonseca, E., y Lucas, B. (2021). La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la metodología ABP. En *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>

Phillips, M. E., & Graeff, T. R. (2014). Using an In-Class Simulation in the First Accounting Class: Moving From Surface to Deep Learning. *Journal of Education for Business*, 89(5), 241–247. <https://doi.org/10.1080/08832323.2013.863751>

Queiro-Ameijeiras, C., y Iborra, S. (2022). La gamificación: Propuesta de aprendizaje en la enseñanza superior, herramientas y estrategias, en Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI (pp. 918-937). Dykinson.

Rivera, C. (2018) El Emprendimiento y sus malentendidos. Debates IESA, 23(3). <http://www.debatesiesa.com/debatesweb/wpcontent/uploads/2019/07/Rivera-Kempis-El-emprendimiento-y-sus-malentendidos.pdf>

Ros Clemente, M. I., & Conesa Pérez, M. D. C. (2013). Adquisición de competencias a través de la simulación y juego de rol en el área contable. Estudios Sobre El Mensaje Periodístico, 19, 419–428. <https://doi.org/10.5209/rev-ESMP.2013.v19.42049>

Rosli, K., Khairudin, N., & Saat, R. M. (2019). Gamification in entrepreneurship and accounting education. Academy of Entrepreneurship Journal, 25(3).

Shah (2017). Game-Based Accounting Learning: The Impact of Games in Learning Introductory Accounting. International Journal of Information Systems in the Service Sector, 9 (4) 21-29. <https://doi.org/10.4018/IJISSS.2017100102>

Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 117-131. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179450594006.pdf>

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>

Sugahara, S., y Dellaportas, S. (2018). Bringing active learning into the accounting classroom. Meditari Accountancy Research, 26(4), 576-597.

Sullivan, P., Mornane, A., Prain, V., Campbell, C., Deed, C., Drane, S., Faulkner, M., McDonough, A., & Smith, C. (2009). Junior secondary students' perceptions of influences on their engagement with schooling. Australian Journal of Education, 53(2), 176–191. <https://doi.org/10.1177/000494410905300206>.

Tandiono, R. (2021). The significance of technology and digital game-based learning in accounting education: A narrative literature review. Proceedings of 2021 International Conference on Information Management and Technology, ICIMTech 2021, August, 228–233. <https://doi.org/10.1109/ICIMTech53080.2021.9534920>

Capítulo 10

Resolución de casos prácticos
desde una metodología ABP y
colaborativa

Soriano Ruiz, Nathalie
Carrascosa Iranzo, Laura
Peláez Alonso, Pedro José
Pastor Sánchez, José Ángel

1.Introducción

Entendemos por educación formal aquella formación institucional, proveniente tanto de entes públicos como de entes privados acreditados, cuyos distintos niveles conforman el sistema educativo formal de un país. En España, encontramos tres niveles de educación: primaria, secundaria y superior (CINE, 2011). Estos niveles ofrecen distintos tipos de enseñanzas, y en cada uno de ellos la formación ofrecida es más compleja que en el anterior.

El sistema educativo formal pretende lograr una alfabetización básica de la población, enseñar los conceptos teóricos y culturales necesarios para poder acceder al mercado laboral, así como dar formación compleja y específica sobre determinadas ciencias y disciplinas, todo esto mientras se potencia en el alumnado el desarrollo de pensamiento y reflexión crítica y autónoma, incidiendo así en el desarrollo personal, profesional y social de la persona.

Esta educación formal ha de estar sujeta a cambios y actualizaciones, tanto en lo referido a la actualización teórica por los avances en la disciplina en cuestión, como en las metodologías docentes y en los roles que profesorado y alumnado desempeñan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La actualización de las metodologías docentes se conoce como innovación educativa, el objetivo de la cual es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para aumentar la calidad de la experiencia académica, implantando medios tecnológicos y audiovisuales cuando sea oportuno. Para que el cambio sea una innovación, esta ha de incluir mejoras en los procesos de aprendizaje, responder a necesidades detectadas, tener sostenibilidad temporal, y se ha de poder transferir los resultados obtenidos (García Peñalvo y Ramírez Montoya, 2017).

La innovación educativa tiene cabida en cualquiera de los distintos niveles educativos, pero en este trabajo nos centraremos en la educación superior, concretamente en un Título de postgrado. Así, en el presente artículo se analizará una experiencia de innovación educativa implantada en el Máster Universitario en Criminología: Delincuencia y Victimología de la Universidad Internacional de Valencia, concretamente en la asignatura de Criminalística Aplicada. En esta, cuyo desarrollo es plenamente on–line, se ha trabajado con la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP), y también aprendizaje colaborativo.

Esta técnica de innovación docente de aprendizaje basado en problemas ha sido aplicada en una de las actividades guiadas que componen el portfolio de la asignatura, la cual va centrada en la Inspección Técnico Ocular (ITO), parte de los contenidos que conforman el currículum de la materia.

Aquí, se divide al alumnado en grupos de trabajo de cuatro o cinco personas, las cuales habrán de colaborar en la resolución de las cuestiones planteadas por el cuerpo docente de la asignatura. La actividad analizada se compone de tres tareas distintas, todas focalizadas en el estudio de la escena del crimen, sobre la que va a tener lugar la inspección técnico ocular destinada a la obtención de indicios y pruebas para la resolución del ilícito penal. Para ello, se pone a disposición del alumnado una imagen en la que se representa una casa, que es la escena del crimen, y una serie de indicios que están distribuidos por la vivienda. En base a esta, el grupo ha de reconstruir cómo sería esa inspección técnica de la escena del crimen, guiados por las preguntas planteadas por el profesorado.

El principal objetivo de la propuesta ha sido incrementar el conocimiento del estudiantado respecto a la técnica criminalística de la Inspección Técnico Ocular, mientras se aumenta la motivación del alumnado en conocer las técnicas de investigación de la policía científica, así como aumentar su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto ha sido implantado en una edición de la asignatura, y se ha tenido la oportunidad de evaluar sus resultados en la primera convocatoria. Por consiguiente, los objetivos de esta investigación fueron analizar la valoración global del uso de la metodología de aprendizaje basado en problemas por parte del alumnado y valorar los beneficios de esta innovación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.Marco conceptual

2.1 Origen y concepto

Alrededor de la década de 1970, se identificó, en la Universidad de McMaster (Canadá), la necesidad de realizar cambios en las metodologías docentes y los patrones de las clases en la carrera de medicina, para poder dar así a su alumnado egresado habilidades que no contemplaba el modelo tradicional de clase magistral. Ante esta necesidad detectada, se diseñó un plan de estudios innovador, con el que conseguir que el alumnado desarrollara habilidades de resolución de problemas, de razonamiento deductivo, y de búsqueda autónoma de información para la formulación y resolución de hipótesis (Morales & Landa, 2004). Esta metodología docente innovadora, que conocemos como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), fue implantada en otras Facultades de Medicina de todo el mundo, y progresivamente ha ido implementándose en la enseñanza de gran variedad de disciplinas científicas.

Según Barrows (1986), el aprendizaje basado en problemas es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Con esta metodología docente se pretende lograr un aprendizaje activo por parte del alumnado, mientras

colaboran entre ellos, y el docente ejerce un papel de guía. De esta forma, el docente plantea al alumnado, previamente dividido por grupos, una pregunta, problema o caso el cual han de resolver buscando autónomamente información, analizando esta y dando con la resolución del reto propuesto.

El aprendizaje basado en problemas puede ser una metodología que aplicar a lo largo de uno o varios cursos, que aplicar en una asignatura, o únicamente una estrategia docente que seguir para la consecución de competencias específicas de la materia (Parra-Campoverde et al., 2022).

Por lo tanto, dentro del aprendizaje basado en problemas, cobrarían importancia los siguientes aspectos:

Cambian los roles tanto de alumnado como de cuerpo docente, respecto de la docencia tradicional: el estudiantado pasa a ser parte activa de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el profesorado toma el rol de guía y facilitador (Zambrano et al., 2022).

El aprendizaje es activo, es decir, los datos y la información teórica la busca el mismo alumnado, para, después de integrarla, poder aplicarla a la resolución del problema planteado. Esto contribuye a la motivación del estudiantado hacia la asignatura (Zambrano et al., 2022).

La colaboración y la cooperación entre los y las alumnas que componen cada grupo son esenciales en el ABP (Morales & Landa, 2004).

El trabajo cooperativo, en el cual distintas personas colaboran en la resolución de los problemas planteados o en la realización de la tarea marcada, es parte indispensable del aprendizaje basado en problemas, y este permite al estudiantado colaborar de forma recíproca en la construcción del aprendizaje, aportando datos y contrastándolos entre ellos. Esta interacción entre las personas que componen el grupo será en sí misma formativa, y favorece y motiva el aprendizaje por medio del trabajo en grupo (Fajardo & Gil, 2019).

Por ello, el aprendizaje colaborativo potencia el debate entre el alumnado, de forma que los participantes pongan en común los conocimientos adquiridos individualmente y sus planteamientos, para después debatir sobre la solución al problema planteado. Además, se desarrollan habilidades de trabajo en grupo y escucha activa, así como de negociación, que van a poder aplicar en su vida no solo profesional, sino también personal (Fajardo & Gil, 2019).

2.2 Procesos y fases del aprendizaje basado en problemas

Como hemos venido viendo, el aprendizaje basado en problemas requiere de organización y planificación en su diseño para que se pueda implantar en las aulas de forma correcta y eficaz.

Los investigadores Exley y Dennick (2007) proponen siete fases o puntos para poder implementar correctamente proyectos basados en la metodología del aprendizaje basado en problemas:

- Aclarar términos y conceptos para la total comprensión del enunciado.
- Definir los problemas principales y los secundarios.
- Analizar los problemas del enunciado y formular hipótesis al respecto.
- Clasificar las ideas: marcar las ideas clave del problema.
- Determinar los objetivos a conseguir, las competencias a cumplir, así como los resultados esperados.
- Investigación y estudio autónomo del alumnado.
- Síntesis de la información, y presentación de los resultados obtenidos por cada grupo.

Pese a que hay autores y autoras que presentan fases o procesos del ABP algo distintas a la que acabamos de ver, como por ejemplo las propuestas por Morales & Landa (2004), lo cierto es que coinciden en los aspectos esenciales. En palabras de Guamán & Espinoza (2022), “lo importante es que el docente, según las características del grupo de alumnos, haga la selección adecuada del procedimiento a seguir, e incluso combinar algunas de estas propuestas”.

2.3 Beneficios del aprendizaje basado en problemas

Con el uso del aprendizaje basado en problemas, así como del aprendizaje colaborativo, el alumnado deja de ser un receptor pasivo del conocimiento que, de forma expositiva, le está brindando el docente, para pasar a ser agente activo de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje. Cambia también el rol del profesorado, los cuales pasarán a guiar al alumnado en la búsqueda de información y la creación de conocimiento, a través del trabajo autónomo de estos.

El ABP pretende conseguir desarrollar en el estudiantado habilidades de distinta índole, y entre estas destacan (Espinoza, 2021):

- Capacidades de socialización y resolución de problemas.
- Aprendizaje colaborativo: se aprende a trabajar en grupo.
- Mayor motivación del alumnado, por participar en estrategias educativas activas.
- Capacidades de investigación y búsqueda de conocimientos autónoma.

También, la metodología de ABP favorece el pensamiento crítico del alumnado, así como la capacidad de reflexión abstracta y resolución de hipótesis a través de la lectura de material y debate con sus compañeros/as (Landeo, 2022).

En los mismos términos se expresa Romaní et al. (2022), al señalar que el aprendizaje basado en problemas puede ayudar a “mejorar las competencias, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, por lo tanto, permite potenciar la autonomía, la responsabilidad y la independencia del estudiante”.

No obstante, esta estrategia educativa también puede presentar limitaciones o desventajas, como destacan González Hernando et al. (2016) en sus investigaciones:

- Para que el ABP sea efectivo, se ha de dedicar más tiempo al proceso de aprendizaje, tanto por parte del alumnado, que ha de buscar la información, analizarla, contrarrestarla con sus compañeros, y después resolver el problema y presentarlo, y también para el cuerpo docente, pues ha de diseñar un proyecto o actividad con capacidad para alcanzar las competencias de la asignatura o las asignaturas, además de guiar al alumnado y dar un feedback constante de la evolución.
- Puede existir reticencia de parte del alumnado hacia el cambio en las metodologías docentes aplicadas, y también al trabajo en equipo.
- Al ser requerido el trabajo colaborativo, también se necesita de coordinación entre los miembros de los grupos, así como entre los docentes de las asignaturas que componen el proyecto.
- Al tratarse de una metodología de aprendizaje activa, el proceso de enseñanza – aprendizaje se hace más complejo que en la enseñanza tradicional, en la cual el alumnado recibe de forma pasiva la información necesaria, sin necesidad de buscarla.

3. Metodología

3.1 Metodología de la actividad guiada

En la Actividad Guiada relacionada con la Inspección Técnico Ocular, se facilita a los alumnos una imagen en la que se muestra un plano de una vivienda en la que aparecen diversos objetos: copas de vino, una botella con una huella dactilar, un papel con una nota o un teléfono, un arma de fuego y algún proyectil o casquillo, así como la silueta de una persona simulando un cadáver. También se les facilita a los alumnos las imágenes individuales de cada uno de los objetos que figuran en el plano inicial.

Sobre la base de este plano deben simular la realización de una Inspección Técnico Ocular básica realizando tres tareas concretas en la que la primera se requiere una descripción del lugar, con sus correspondientes habitaciones, y la descripción y ubicación de todos los objetos que consideren un indicio de lo que ha ocurrido en el lugar, debiendo indicar todas las características que puedan percibir de cada objeto o, en algunos casos, inventar ya que no se muestran las marcas comerciales o algunos atributos propios de los mismos y los pueden añadir los alumnos. Igualmente deben señalar el método de rastreo de los indicios que consideran más adecuado en base a la superficie a reconocer y a la cantidad de obstáculos que se encuentren en el lugar.

En la segunda tarea, se requiere que, una vez descritos los indicios, se indique de la forma más minuciosa posible cual sería el método que el alumno considera más adecuado para recoger cada indicio sin contaminar ni deteriorar ninguno de ellos, además deben valorar qué datos se pueden obtener de los mismos para conservarlos lo mejor posible indicando también el mejor método de embalaje y conservación para que lleguen al laboratorio en perfectas condiciones para su análisis y estudio pericial.

Tras este paso se finaliza la actividad indicando qué análisis se solicitarían al laboratorio forense de cada uno de los objetos debiendo indicar lo más detalladamente posible qué es lo que se pretende que el personal del laboratorio estudie y con qué datos o resultados deben compararlo, y para ello se requiere que indiquen qué información consideran que cada uno de los indicios puede aportar a la investigación del presunto hecho cometido en el lugar.

Este último apartado quizás sea el más importante y completo de la actividad puesto que para su realización requiere que el alumno se plantee las diferentes opciones que se podría encontrar en una investigación real, valorando la necesidad de recoger y analizar algún objeto concreto que pudiera no aportar ninguna información útil para la resolución del caso planteado. También es conveniente que el alumnado valore esta información desde el principio de la actividad para saber qué objeto debe incluir como indicio en la investigación y como realizar las tareas anteriores que se le requieren.

Sirva como ejemplo, en el plano aparece una copa que contiene un líquido de color rojizo que parece vino, el alumno debe plantearse qué información se puede extraer de este objeto, como huellas dactilares que me pueden indicar quien ha estado en el lugar de los hechos, también puede contener indicios biológicos al haber bebido de la misma, lo que también permitiría conocer la persona que ha bebido de ella pero, a la vez, sería posible que el líquido contenga alguna sustancia que haya impedido la defensa de la víctima o, incluso, haya producido su fallecimiento. Todos estos datos deben ser valorados por el alumno ya que de ello depende, inicialmente, la necesidad de incluir este objeto como indicio que podría llegar a ser una piza de convicción durante el juicio oral; de ello también depende la forma en que se debe recoger la copa del lugar donde se encuentra y es necesario para saber que se debe

embalar en un recipiente que no degrade los indicios biológicos y, para finalizar, se debe tener en cuenta para indicarle al personal del laboratorio forense qué es lo que se quiere analizar de la copa y si es conveniente compararlo con algún otro indicio (por ejemplo, con el perfil genético de la víctima) o con alguna base de datos de las expuestas durante las videoconferencias en directo.

3.2 Metodología del artículo

3.2.1 Participantes

En el presente estudio participaron un total de 38 alumnos de la asignatura de Criminalística Aplicada del Máster Universitario en Criminología: Delincuencia y Victimología durante el curso académico 2023-2024. Concretamente, estuvo compuesta por 29 mujeres (76,3%) y 9 hombres (23,7%). Las edades de los participantes oscilaron entre los 22 y 62 años ($M=39,13$; $DT=10,56$).

3.2.2 Instrumento

Con el objetivo de poder evaluar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas y el uso de medios tecnológicos en la actividad guiada explicada anteriormente, se realizó una adaptación de la Escala aplicada en la investigación de Blanco-Arana et al. (2020).

De este modo, la Escala utilizada para la presente investigación quedó compuesta por las siguientes preguntas:

Bloque de preguntas sociodemográficas:

- Edad.
- Género: Mujer, Hombre o No binario.

Bloque de preguntas sobre la valoración de la actividad guiada:

- ¿Cuál es tu grado de acuerdo respecto a la utilidad de la actividad guiada en cada uno de estos aspectos? La escala de respuesta fue de tipo Likert con 5 opciones de respuesta: 1 (Totalmente en Desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).
- Me ayudó a poner en práctica conocimientos teóricos para poder aplicarlos como profesional de la Criminología
- Aumentó mi motivación sobre la materia
- Me sirvió para reforzar los aspectos más complejos de la asignatura

- Considero que ayuda a corregir errores y aprender de ellos.
 - Me ayudó a debatir de forma grupal para llegar a la solución de la actividad
 - Hizo que las sesiones fueran más divertidas y amenas.
 - Fomentó el pensamiento reflexivo sobre los temas.
 - Me ayudó a comprender las teorías abordadas durante las clases teóricas
 - Me ayudó a mejorar la expresión escrita
- En relación a la propia dinámica de la actividad guiada nos gustaría conocer su valoración positiva o negativa de los diferentes aspectos. La escala de respuesta fue dicotómica 1 (Negativa) y 2 (Positiva).
 - Enriquecimiento al realizar la actividad en equipo
 - Dificultad de la preparación de la actividad en equipo
 - Retroalimentación del profesor tras la actividad
 - Fomenta la capacidad de reflexión crítica y abstracta
 - En términos generales, qué valoración le darías al uso de este tipo de actividades guiadas. A esta pregunta respondieron con una Escala tipo Likert de 1 (Muy negativa) a 5 (Muy positiva).
 - Te gustaría que se utilizara este tipo de actividades en otras asignaturas. Se utilizó una escala dicotómica de No (1) a Sí (2).

Bloque sobre propuestas de mejora.

- ¿Cómo mejorarías esta dinámica?

3.2.3 Procedimiento

En este estudio, como se ha explicado anteriormente, se ha aplicado la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura de Criminalística Aplicada del Máster Universitario en Criminología: Delincuencia y Victimología. Para poder desarrollar la evaluación de esta actividad propuesta se utilizó un muestreo por conveniencia, y se pasó la escala al alumnado que había participado en las actividades guiadas de dicha asignatura. La evaluación se realizó a través de la herramienta Google Forms, enviando un anuncio a través del aula para que el alumnado pudiera cumplimentarla de forma anónima y con carácter voluntario. Además, en el anuncio se especificó los objetivos de la investigación para que fueran conocedores de la finalidad de los datos recogidos. Por consiguiente, se cumplieron con los requisitos dentro de la Declaración de Helsinki.

3.2.4 Análisis de datos

Para realizar los análisis de datos se utilizaron los porcentajes de respuesta del alumnado a los diferentes ítems que componen la escala de la presente investigación.

4. Resultados y discusión

En la Tabla 1 se puede observar cómo alrededor del 60% de los estudiantes consideran que la actividad guiada basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas ha tenido una incidencia positiva en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 1. ¿Cuál es tu grado de acuerdo respecto a la utilidad de la actividad guiada en cada uno de estos aspectos?										
	Totalmente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Bastante en desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Me ayudó a poner en práctica conocimientos teóricos para poder aplicarlos como profesional de la Criminología	24	63,15%	11	28,95%	1	2,63%	1	2,63%	1	2,63%
Aumentó mi motivación sobre la materia	26	68,42%	9	23,68%	1	2,63%	1	2,63%	1	2,63%

Me sirvió para reforzar los aspectos más complejos de la asignatura	19	50%	14	36,84%	3	7,89%	2	5,26%	0	0%
Considero que ayuda a corregir errores y aprender de ellos	21	55,26%	12	31,58%	4	10,53 %	1	2,63%	0	0%
Me ayudó a debatir de forma grupal para llegar a la solución de la actividad	23	60,53%	10	26,31%	3	7,89%	2	5,26%	0	0%
Hizo que las sesiones fueran más divertidas y amenas.	25	65,79%	10	26,32%	1	2,63%	2	5,26%	0	0%
Fomentó el pensamiento reflexivo sobre los temas	28	73,68%	6	15,79%	2	5,26%	2	5,26%	0	0%
Me ayudó a comprender las teorías abordadas durante las clases teóricas	26	68,42%	9	23,68%	2	5,26%	1	2,63%	0	0%
Me ayudó a mejorar la expresión escrita	20	52,63%	10	26,32%	7	18,42 %	1	2,63%	0	0%

Tabla 1. Utilidad del Aprendizaje Basado en Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Asimismo, en la Tabla 2 se puede observar como alrededor del 80% del alumnado que ha contestado al cuestionario observa como positiva la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. No obstante, sí que podemos reflejar como en el ítem sobre la dificultad de la preparación de la actividad en equipo el 47,36% afirman que este aspecto ha sido negativo.

Tabla 2. En relación a la propia dinámica de la actividad guiada nos gustaría conocer su valoración positiva o negativa de los diferentes aspectos.

	Positiva		Negativa	
	N	%	N	%
Enriquecimiento al realizar la actividad en equipo	33	86,84%	5	13,16%
Dificultad de la preparación de la actividad en equipo	20	52,63%	18	47,36%
Retroalimentación del profesor tras la actividad	32	84,21%	6	15,79%
Fomenta la capacidad de reflexión crítica y abstracta	36	94,74%	2	5,26%

Tabla 2. Aspectos en los que el Aprendizaje Basado en Problemas incide de forma positiva.

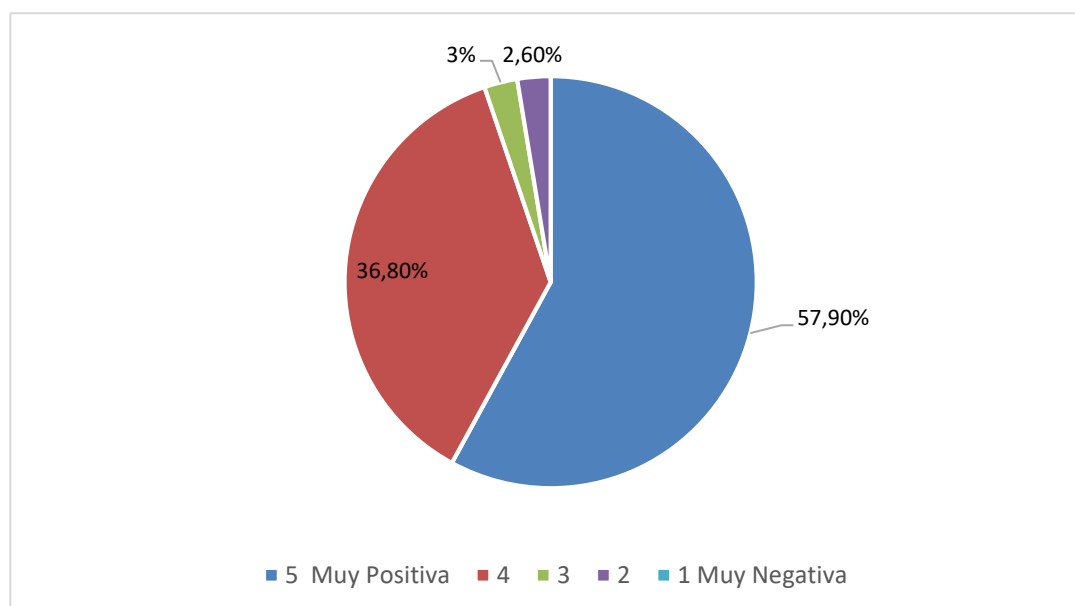


Gráfico 1. Valoración Global de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas

Respecto al Gráfico 1 se observa cómo el 57,9% del alumnado considera que esta dinámica fue muy positiva y el 36,80% la consideran positiva. En cambio, se destaca como alrededor del 5,6% la considerarían negativa.

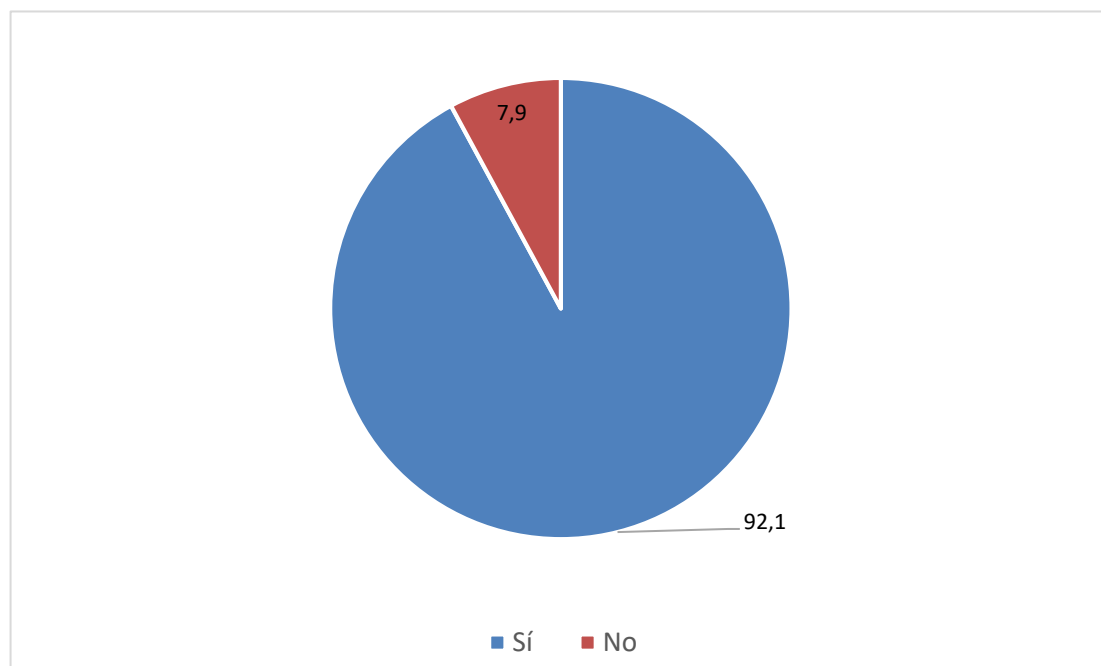


Gráfico 2. Aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en problemas a otras asignaturas

En el Gráfico 2 se puede observar como el 92,1% de los estudiantes que han respondido a la encuesta consideran que serían positivo extender esta metodología a las otras asignaturas que componen el Máster.

Tras el análisis cualitativo de la pregunta sobre qué aspectos consideras que se podrían mejorar, los resultados indican que un 13,15% considera que se debería realizar una sesión de retroalimentación de la actividad, un 5,26% afirma que sería más positivo realizarla de forma individual por motivos laborales que no les permiten cuadrar agendas con los compañeros, un 21,05% creen que todo fue muy positivo y un 10,52% piensan que se deberían haber explicado mejor los pasos a seguir.

4.Conclusiones

La sociedad actual que conlleva importantes cambios y avances en las metodologías aplicadas en la ciencia de la Criminalística hace que sea necesaria la utilización en las aulas de dichos medios tecnológicos que permitan al alumnado adquirir las competencias necesarias para su desempeño laboral. Teniendo en cuenta estos antecedentes, la presente investigación ha consistido en la evaluación de una propuesta de ABP a través del trabajo colaborativo entre el alumnado, dentro de la asignatura de Criminalística Aplicada del Máster Universitario en Criminología: Delincuencia y Victimología de la Universidad Internacional de Valencia. En este caso, lo que se pretendía era aumentar las competencias del estudiantado sobre técnicas

de investigación relacionadas con la escena del crimen, así como, desarrollar habilidades de gestión de trabajo en equipo.

Una de las fortalezas del presente trabajo es que el profesorado deja de ser la parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje para pasar a ser un guía de dicho proceso. Por tanto, con esta metodología el alumnado será el protagonista de dicho proceso y se favorecerá el pensamiento crítico del alumnado, así como la capacidad de reflexión abstracta y resolución de hipótesis a través de la lectura de material y debate con sus compañeros/as (Landeo, 2022). Este aspecto teórico de la metodología ABP se ve reflejado en la percepción que tiene el alumnado de su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que un 89,47% afirman estar de acuerdo con que dicha práctica les ha permitido aumentar su pensamiento reflexivo sobre el tema. Asimismo, también se observó cómo el 86,84% considera que el debate entre sus compañeros/as fue útil en su aprendizaje. En este sentido, se remarca que el ABP requiere del trabajo colaborativo del alumnado. Esto hace que el intercambio de ideas entre ellos sea un método formativo en sí mismo, ya que promueve el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión abstracta. En los mismos términos se expresa Romaní et al. (2022), al señalar que el aprendizaje basado en problemas puede ayudar a “mejorar las competencias, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, por lo tanto, permite potenciar la autonomía, la responsabilidad y la independencia del estudiante”.

Otra de las fortalezas que se destaca en el ABP es la motivación en el alumnado. En línea con esto, nuestros resultados muestran que el 92,1% se sintió motivado con la realización de esta actividad. Esta motivación viene directamente relacionada con el trabajo activo que realiza el alumnado con la búsqueda de información para, después poderlo integrarlo y aplicarlo en la resolución de casos reales (Zambrano et al., 2022).

Todos estos resultados confirman los beneficios de implementar metodologías activas de innovación educativa en las aulas universitarias. En este caso, la innovación educativa se hace necesaria para lograr estos resultados de excelencia académica que se desean, y que permiten que el alumnado adquiera competencias básicas relacionadas con sus puestos de trabajo.

A pesar de estos resultados positivos que se han destacado tanto en este apartado como en el de los resultados, el presente estudio también resalta datos que nos permiten realizar propuestas de mejora para futuras implementaciones.

En primer lugar, teniendo en cuenta el perfil de nuestro alumnado que es profesional y con cargas familiares, se ha observado como principal limitación el poder realizar una coordinación adecuada para trabajar en equipo. Por ello, resaltando que somos una universidad totalmente online, en futuras implementaciones, consideramos necesario trabajar con aplicaciones informáticas que promuevan facilidades para trabajar en equipo, como son: Drive, Slack y Mindmeister. Y, en segundo lugar, el alumnado ha destacado que necesitaría tener retroalimentación y devolución de las correcciones a través de sesiones de videoconferencia. Por consiguiente, en futuras puestas en marcha se realizará una tutoría colectiva final, para que cada grupo pueda preguntar las dudas sobre los comentarios que hayan hecho los profesores sobre el feedback. De este modo, podrán debatir con el resto de alumnos este tema concreto. De hecho, consideramos que esto mejorará el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

No obstante, a pesar de estas limitaciones 94,7% del alumnado refiere una valoración positiva con dicha actividad y un 92,1% considera que se podría aplicar a otras asignaturas. Por consiguiente, en un futuro se ampliará la aplicación del proyecto a otras asignaturas.

5. Referencias

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.

Blanco-Arana, M. C., Salazar-Picó, F., & Salguero-Caparrós, F. (2020). El papel de la innovación educativa en el contexto universitario: una experiencia pedagógica a través de la gamificación. VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC, 369-378.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, (2011). Manual operativo: Directrices para clasificar programas nacionales de educación y certificación relacionadas. OECD, Unión Europea, UNESCO-UIS.

Espinoza-Freire, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Revista Conrado*, 17(80), 295-303.

Exley, K., & Dennis, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos (Vol.14). Narcea Ediciones.

Fajardo-Pascagaza, E., & Gil-Bohórquez, B., (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta*, 17(33), 103-118.

García-Peñalvo, F. J., & Ramírez-Montoya, M. S., (2017). Aprendizaje, innovación y competitividad: la sociedad del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (52).

González-Hernando, C., Martín-Villamor, P. G., Souza-De Almeida, M., Martín-Duránte, N., & López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 47-53.

Guamán-Gómez, V. J., & Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en Problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.

Morales-Bueno, P., & Landa-Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145 – 157.

Landeo-Huamán, G. R. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir del aprendizaje basado en problemas: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 132-144.

Parra-Campoverde, B. S., Padilla-Cáceres, J. E., & Reyes-Suarez, K. R. (2022). El Aprendizaje Basado en Problemas en las Ciencias Sociales. *Portal De La Ciencia*, 3(2), 98–108.

Romaní-Pillpe, G., & Macedo-Inca, K. S. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de las competencias generales en estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 20(20), 49–56.

Zambrano-Briones, M. A., Hernández-Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.

Capítulo 11

Smart Campus para la docencia
del Derecho a través de las
wikis

Moreno Blesa, Lidia

1.Introducción

Resulta fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, por lo que no solo está en el mundo sino con el mundo (Freire, 1997). En consecuencia, se persigue implementar mecánicas de aprendizaje cooperativo, que propicien el trabajo en equipo, al mismo tiempo que se estimula la creatividad de los estudiantes al crear y modificar contenidos. Para conseguir lo anterior se puede introducir la herramienta wiki del campus virtual en la enseñanza-aprendizaje del Derecho. Además, se constata la posibilidad de aplicar esta herramienta de manera transversal a todas y cada una de las disciplinas jurídicas que conforman el Grado en Derecho y también a los estudios de Máster.

La iniciativa de instaurar la wiki en los estudios de Derecho responde a un interés de corregir, si no evitar, ciertas dificultades y deficiencias detectadas en las aulas. Así, la necesidad de crear un aprendizaje más interactivo, la obligación de superar la desmotivación de los alumnos, el deber de ofrecer oportunidades para la reflexión, la conveniencia de precipitar un cambio de comportamiento positivo y el beneficio de facilitar un medio con características similares al real en el que los estudiantes puedan relacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en su entorno social. Por lo tanto, se crea un entorno para el aprendizaje crítico natural, donde la enseñanza se produce a través de trabajos, actividades y tareas que los estudiantes deben encontrar atractivos porque desarrollan su curiosidad y amplían sus modelos mentales de la realidad (Bain, 2007).

El reto docente de poner en práctica la wiki se basa, pues, en equilibrar los objetivos que se quieran conseguir (colaboración, logro, reconocimiento, etc.) con los conocimientos previos de los alumnos, sus deseos e intereses, su nivel de destreza, y las herramientas más adaptadas para trabajar con ellos. El aprendizaje cooperativo a través de la wiki desencadena una acción, fijando metas y etapas de superación, que conlleva una disminución progresiva de la ayuda docente y, a la postre, la autosuficiencia de los estudiantes. Profesores y alumnos son, en esta técnica, vasos comunicantes de un mismo proyecto: la enseñanza-aprendizaje rentable o provechosa.

2.Objetivos de la wiki y metodología para su implementación

Los wikis obtuvieron su nombre del término hawaiano "wiki wiki" que significa "muy rápido" (Adell, 2007). Un wiki es, de hecho, un método rápido para crear contenido como grupo. Es un formato tremendamente popular en la web para crear documentos colectivos. Usualmente no existe un editor central del wiki, no hay una sola persona que tenga el control editorial final. En su lugar, la comunidad edita y desarrolla su propio contenido.

Emergen visiones de consenso del trabajo de muchas personas sobre un documento. En Moodle, los wikis pueden ser una herramienta valiosa para el trabajo colaborativo. La clase entera puede editar junta un documento, creando un producto de la clase, o cada estudiante puede tener su propio wiki y trabajar en él con el profesor y sus compañeros.

Se ofrecen distintas perspectivas de enfoque de la wiki, desde servir para la comparación del Derecho, donde una determinada regulación jurídica puede ser contrastada con la de otros países, hasta la de contribuir al comentario de una norma específica, en la que se vayan incorporando las distintas observaciones o interpretaciones que la misma genera. También será posible la confección de un texto o documento colaborativo, a modo de dictamen o informe jurídico sobre un determinado caso o problema. Incluso se puede plantear como un glosario de conceptos, donde cada participante vaya incorporando uno distinto, al que debe dar definición y poner algún ejemplo. Esta flexibilidad es un valor añadido de una herramienta educativa abierta que permite al estudiante aplicar sus conocimientos de Derecho a cuestiones actuales, lo que favorece el desarrollo del aprendizaje en varias facetas, entre otras, la capacidad discursiva, el análisis jurídico, el trabajo equipo, la motivación, la implicación, la empatía y la autoconfianza.

2.1 Objetivos

El objetivo principal de la metodología consiste en la creación y desarrollo de una wiki como recurso educativo para la profundización en el estudio del Derecho. El dinamismo que proporciona esta herramienta abierta permite fomentar la motivación y la implicación del alumnado en el aprendizaje y la discusión de cuestiones jurídicas de actualidad. Se puede implementar en cualquier área del Derecho, lo que facilita su uso tanto en el marco del Grado en Derecho, como en doubles Grados o en estudios de Máster. La wiki en tanto que recurso educativo permite, además, sortear obstáculos en relación a las dudas relativas a la modalidad de enseñanza al ser un instrumento que puede ser utilizado en el marco de una enseñanza presencial, híbrida/bimodal o virtual, facilitando al discente interactuar utilizando cualquier equipo (ordenador, tableta, teléfono móvil) conectado a internet. La herramienta acepta, además del uso de texto escrito, la interacción del alumnado mediante vídeos y/o ficheros de audio (Vid. Figura 1 donde se facilita un ejemplo del resultado de una wiki).

La utilización de este recurso a través de la web permite la conectividad entre un gran número de personas y ofrece un acceso inmediato a la información y al conocimiento, por lo que se puede catalogar como un poderoso instrumento de aprendizaje. Se trata, además, de un formato multimedia interactivo, donde la experiencia resultante es mucho más que un software en el que se puede clicar y se abren diferentes pop-up o menús.

La interacción debe ser envolvente y transportar al usuario a una nueva dimensión en la que lo digital sea más apropiado que un libro o un video. Se deben conseguir productos inmersivos que permitan adquirir las habilidades intelectuales y prácticas a los alumnos a través de mecanismos basados en el learning by doing. Por lo tanto, la web es un medio perfecto para conseguir el aprendizaje colaborativo, porque facilita la comunicación y modifica el contexto en el que se lleva a cabo el trabajo planteado. Mientras que en el pasado podían surgir dificultades para colaborar entre varios, sobre todo por la distancia, con la web esta situación se facilita, al conectar en tiempo real o de manera asíncrona a todos lo que deban aportar para la obtención de un resultado final (Maharg, 2001). Por lo tanto, se potencia, sobre todo, la consecución de productos colectivos y menos los basados en la individualidad.

2.2 Metodología

El elemento principal de la actividad no es la creación y diseño de la wiki, pues se trata de una cuestión tecnológica, sino el diseño de la enseñanza mediante el uso de dicha herramienta. Ello implica que el docente debe ajustar su metodología de trabajo a los criterios pedagógicos (objetivos, competencias, etc.) que se encuentran reflejados en la guía docente de la asignatura, teniendo además en cuenta el perfil específico del alumnado. Así, cada profesor/a propondrá el tipo de actividad jurídica sobre la que versará la wiki. Además, se distribuirán los temas o materias del área de conocimiento implicada para contar con un elenco variado de cuestiones resueltas a través de la herramienta en cuestión.

Al respecto, se pueden identificar cuatro tipos de actividades a las que aplicar la wiki, tales como un análisis de Derecho comparado, el comentario de una norma, un dictamen o informe jurídico y un glosario de conceptos.

El docente establecerá las normas relativas a la utilización de la wiki. Se podrá decidir el número mínimo de interacciones en la herramienta, si estas se realizan de forma individual o en grupo (y, en este caso, el número máximo de componentes de cada equipo) y las fechas de inicio, así como la del fin de la inserción de datos en particular. La actividad se podrá realizar en el aula o fuera de ella. Después se fijará la fecha de corrección y retroalimentación de la actividad, que siempre tendrá lugar una vez finalice la inclusión de datos en la wiki. Por lo tanto, la evaluación de las interacciones es un aspecto muy importante, que se realizará teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1) la calidad del razonamiento jurídico y el conocimiento del Derecho reflejado por el/la estudiante, 2) la capacidad discursiva legal y la fundamentación normativa y jurisprudencial; 3) el grado de participación de cada estudiante en la actividad. En cualquier caso, se elaborará una rúbrica de evaluación (Vid. Figura 2, que contiene un ejemplo de rúbrica para la evaluación de la wiki), que permita objetivar los resultados anteriores de manera tangible y transparente.

3. Justificación e idoneidad de la wiki

La iniciativa planteada supone introducir una metodología innovadora en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, con el doble fin de comprometer a los estudiantes con su trabajo académico y lograr que alcancen un aprendizaje profundo y significativo, un aprendizaje “para toda la vida”. La inclusión de este tipo de interacciones requiere una planificación de estrategias didácticas, un esfuerzo creativo por parte de los profesores, así como su constante actualización de los entornos, herramientas, aplicaciones, plataformas y modalidades para desarrollarlas. Sin embargo, la búsqueda autodidacta y motivada de conocimientos por parte de los alumnos, también permite a los docentes moldear los objetivos de las asignaturas para hacerlos más pedagógicos y tecnológicos. Y esto es precisamente lo que busca esta propuesta: que los estudiantes aprendan inmersos en la digitalización. El núcleo esencial de este proyecto son los alumnos y las tecnologías.

En efecto, el teletrabajo, la virtualización de la docencia, el aprendizaje online, la enseñanza tecnológica, etcétera. Todas ellas son expresiones que evidencian un cambio de paradigma en la educación. Junto a la presencia física del profesor en el aula, también se puede acudir a los recursos y herramientas disponibles en el campus virtual. Esto último permite complementar la labor del docente, con propuestas innovadoras que combinen la pedagogía más tradicional con la de vanguardia de una manera equilibrada y eficaz. Se trata de implementar una transformación de la realidad, fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar docentes y discentes en el Espacio Europeo de Educación Superior y sobre las ventajas que aporta un nuevo modelo de educación. Dentro de este enfoque más contemporáneo, la utilización de la wiki se considera un mecanismo idóneo para construir el conocimiento entre todos los integrantes de la comunidad universitaria.

El objetivo es conseguir la formación de los estudiantes y la implicación de los profesores a través del modelo Challenge Based Learning (CBL), donde se fijan retos jurídicos, que deban alcanzarse interactuando en una wiki, de manera que se genere el conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo. El papel del estudiante no debe reducirse a ser un mero receptor pasivo que memoriza

información, sino que debe participar y construir su propio proceso de aprendizaje colaborando en el aprendizaje del grupo y en el de sus compañeros. Asimismo, el papel del profesor tampoco debe reducirse a ser un mero transmisor del conocimiento, sino que debe adaptar su rol al de facilitador y guía del aprendizaje. En definitiva, se trata de que los alumnos trabajen juntos para completar una tarea donde se preocupan tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros (Benito y Cruz, 2007). De tal forma que el enfoque de este tipo de enseñanza está centrado en el alumno, que pasa a ser el protagonista de su propia formación.

4. Impacto y viabilidad de la wiki

La puesta en marcha de esta metodología docente innovadora para la enseñanza-aprendizaje del Derecho puede revertir significativamente en la mejora del sistema de docencia/didáctica/desarrollo en la disciplina jurídica concernida, lográndose un avance más activo en la construcción del conocimiento, así como una mejora cualitativa de la calidad de la educación. No puede perderse de vista que la enseñanza tradicional ha sido transformada inevitablemente por la inclusión del mundo de la tecnología. En la enseñanza actual el uso de las tecnologías ha servido para transformar la relación con los estudiantes, generando interacción, espacios de intervención y trabajo colaborativo en el aula. La primitiva comunicación personal y unilateral ha resultado reemplazada por un proceso bilateral, a través del cual el docente además de transmitir sus conocimientos, recibe ideas y aprendizajes de los estudiantes (Perea González, Estrada Esquivel y Campos Méndez, 2013).

4.1 Impacto

En la medida en que los estudiantes observen que están aprendiendo por sí mismos, que están imbuidos por el aprendizaje y que lo hacen por su propia satisfacción, su motivación y su actitud también cambiarán para convertirse en hacedores de su propia historia, de su realización académica, personal y de su desarrollo como seres sociales. Moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de los hechos, resolución de problemas, reconocimiento, confianza, respeto, éxito, a modo de ejemplo, son sólo algunas de las habilidades y destrezas que los alumnos pueden conseguir a través de la wiki sugerida.

Una evaluación continua de los estudiantes, a la luz del cronograma de actividades y del feedback establecido por el profesor en sus respectivas asignaturas al comienzo del curso, permitirá calificar y valorar el cumplimiento de las metas inicialmente planteadas y, por ende, el éxito de esta metodología. Es preciso que el conocimiento del progreso alcanzado se constate y evidencie de manera frecuente, lo que debe suponer un ejercicio de transparencia, objetividad y equilibrio en todo momento. Para lograrlo será preciso acudir a las rúbricas de evaluación, que se centren más bien en el aprendizaje por competencias y no tanto en la transmisión de conocimientos.

En consecuencia, otro aspecto destacable de la wiki será, no solo la manera de plantear el aprendizaje, sino también el de constatarlo. Se articulará un vehículo telemático, que ofrezca buena muestra de la actividad conjunta desarrollada y se evaluará convenientemente con las matrices de desempeño correspondientes. Todo ello dará lugar a un cuaderno electrónico de bitácora, que tanto el alumno podrá conservar para evidenciar su aprendizaje, como el docente para acreditar el conocimiento adquirido. Por lo tanto, se generará un portafolio digital, que pueda ser descargado por el alumno para hacer transparente el proceso educativo.

4.2 Viabilidad de la wiki

Con la wiki se pretende el establecimiento de una metodología innovadora que plantea una mejora en el sistema de enseñanza-aprendizaje del Derecho. Su viabilidad radica en que es posible implementarla en cualquier proceso educativo en el que la actividad pueda ser aprendida, las acciones de los estudiantes puedan ser medidas y la realimentación o feedback pueda ser entregada de forma oportuna al alumnado. Representa nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de los conocimientos. Se trata de un recurso de aprendizaje constructivista y colaborativo, en donde la web de la asignatura canaliza la interacción en este proceso.

Por este motivo, la wiki se puede aplicar transversalmente a todas y cada una de las disciplinas jurídicas que conforman el Grado en Derecho y a los estudios de Máster. Esta técnica es útil en la educación presencial, semi-presencial (blended) o virtual (e-learning) y en otras fórmulas como el Aula Invertida (Flipped Classroom) o el Aprendizaje Basado en Proyectos. La interacción entre estudiantes y profesores es viable, en consecuencia, tanto en un medio presencial como digital, gracias especialmente a basarse en una herramienta del campus virtual.

5.Consideraciones finales sobre la wiki

El mecanismo fundamental para la puesta a disposición de los resultados obtenidos será el portafolios digital, en el que se incluyan tanto la wiki realizada, como las rúbricas de evaluación y la satisfacción alcanzada con la experiencia. Este documento electrónico permitirá acreditar la competencia del trabajo en equipo a los posibles organismos que puedan estar interesados en conocer el comportamiento del alumno en este tipo de habilidades o destrezas. Pero también, dependiendo del tipo de actividad a la que se aplique la metodología, sería posible obtener un resultado aplicable en otro contexto.

En relación con esto último, sería posible exportar el recurso a la asignatura de TFG y de TFM, cuando de la elaboración de un trabajo grupal se trate. La creación de un documento colaborativo, donde los estudiantes insertan y modifican contenidos, se convierte en una herramienta muy eficaz para la realización de dictámenes que luego puedan ser expuestos y defendidos en una sala de vistas a modo de simulation exercises o role playing, donde las diferentes partes implicadas en una controversia presenten sus posturas sobre la base de los informes obtenidos a través de la wiki correspondiente.

Por lo tanto, existen evidencias suficientes de la capacidad del instrumento electrónico para su transferencia a los implicados, en un primer término, por la puesta a disposición a todos ellos del resultado de la wiki. Posteriormente, cuando se incluya en el portafolio digital, se podrá hacer llegar a los organismos o entidades que lo requieran para comprobar el histórico de actividades desarrolladas por el alumno en cuestión. Además, en el caso de que se decida emplear en otro tipo de asignaturas, también se constata su poder de adaptación a disciplinas donde los métodos activos de enseñanza juegan un papel protagonista de primer orden.

6. Referencias bibliográficas

Adell, J. 2007. Wikis en educación. En Cabero Almenara, J. y Barroso, J (coord.). Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior. Octaedro.

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. PUV.

Benito, Águeda y Ana Cruz. (2007). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Narcea.

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Siglo veintiuno editores.

Maharg, P. (2001). Negotiating the Web: Legal Skills Learning in a Virtual Community. International Review of Law Computers & Technology, 15 (3), 345-360.

Perea González, G.; Estrada Esquivel, B. y Campos Méndez, M. (2013). El blog y wiki como herramienta docente para el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, activo y reflexivo. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 3 (6), 98-109.

GLOSARIO DE CONCEPTOS

DERECHO PRIVADO: se caracteriza por el poder de disposición que tienen los sujetos para configurar las relaciones jurídicas como estimen conveniente, con el límite último del Derecho. Un ejemplo de este tipo de situaciones se podría producir en materia contractual, cuando dos particulares estipulan las cláusulas y condiciones de un negocio en materia de consumo. (Autor: Lida Alfaro)



CALIFICACIÓN: en el contexto del Derecho Internacional Privado, calificar implica determinar la naturaleza jurídica de una situación de hecho a fin de poderla referir a una categoría típica, con el fin de ayudar a identificar la ley aplicable. La acción de calificar no es propia y única de la rama de D.I.P., pero en esta disciplina es común que concurren varios ordenamientos jurídicos con una misma relación jurídica, lo que puede acarrear problemas a la hora de calificar correctamente.

En otras palabras, calificación implica insertar el hecho en el derecho. Dependiendo de cómo se califique, se aplicará unas normas u otras, lo que puede cambiar drásticamente el desenlace de esa controversia. Se suele tomar como ayuda la jurisprudencia y la doctrina.

Para entender el proceso de calificación, tenemos de ejemplo el "Caso de la Viuda Mahesan" o "Case Barthold", fallado en la Corte de Casación francesa. <https://elleyderecho.org/caso-de-la-viuda-mahesan/>

HETEROCOMPOSICIÓN: es un medio o vía de resolución de un conflicto por la que, a instancia de las partes del mismo, interviene un tercero que se compromete a emitir una solución del litigio. Esta resolución será de obligado cumplimiento, por lo que es vinculante para ambas partes, es puede ser revocada y no admite recurso.

Los medios heterocompositivos clásicos o tradicionales son el proceso judicial -el tercero es un juez- y el arbitraje -el tercero es un árbitro-. La decisión, entonces, se trata de una sentencia y un laudo respectivamente.

En el siguiente enlace, se puede obtener una comparación entre la heterocomposición y la autocomposición, con la definición de ambos conceptos, sus características y unos ejemplos aclarativos: <https://www.fkedar.com/heterocomposicion-autocomposicion/>

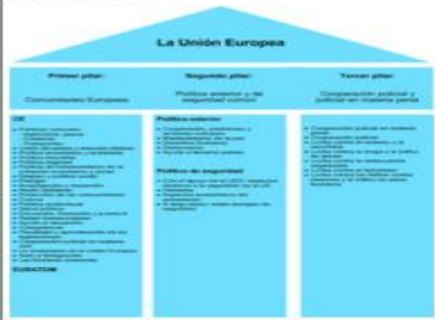
MEDIACIÓN: La mediación es un medio alternativo de resolución de conflictos que consiste en un proceso por el cual dos o más partes en común acuerdo y de forma voluntaria acuerdan para resolver un conflicto con la ayuda de un tercero que recibe el nombre de mediador. Las características distintivo de este proceso es rápido, sencillo, económico y las partes son las que llegan a la mejor solución, es decir, el mediador no propone soluciones sino que elabora para que las partes concluyan de una forma amigable. En España la mediación está regulada por la Ley 5/2012 sobre mediación civil y mercantil.

Para información más detallada véase:



COMUNITARIZACIÓN: este concepto se basa en el traslado de un área de competencias que, originalmente, pertenece al ámbito intergubernamental (es decir, segundo y tercer pilar), a la esfera comunitaria (primer pilar).

Un ejemplo de esta transferencia de competencias del ámbito intergubernamental al comunitario se cristaliza en el Tratado de Ámsterdam de 1997, en vigor 1999. En el mismo, las competencias migratorias pasaron a formar parte del ámbito comunitario, que hasta el momento habían sido únicamente competencia de los Estados miembros, con el fin de realizar una "puesta en común", una armonización del corpus normativo en materia de migración (libre circulación de personas, visados, régimen común de extranjería...).



La **norma de conflicto** es aquella norma de D.I.P. que, para la regulación de la situación privada internacional, determina, de entre los distintos ordenamientos vinculados con el supuesto, cuál de ellos debe regular la situación.

En el siguiente vídeo nos explica la función de la norma de conflicto en la elección de la ley aplicable a una situación jurídica internacional.



Figura 1. Ejemplo de wiki sobre glosario de concepto
Fuente: Elaboración propia

RÚBRICA DE DESEMPEÑO

ELEMENTOS A VALORAR	DESEMPEÑO				PUNTUACIÓN PERSONAL	PUNTUACIÓN GRUPAL	COMENTARIO
	Excelente (9-10)	Bueno (7-8)	Satisfactorio (5-6)	Deficiente (0-4)			
Fundamentación jurídica	Aporta el 100% de la normativa aplicable al caso	Aporta entre un 99% y un 80% de la normativa aplicable al caso.	Aporta entre un 79% y un 60% de la normativa aplicable al caso.	Aporta el 50% o menos de la normativa aplicable al caso.			
Argumentación legal	Utiliza un 100% de expresiones jurídicas	Utiliza entre un 99% y un 80% de expresiones jurídicas	Utiliza entre un 79% y un 60% de expresiones jurídicas	Utiliza entre el 50% o menos de expresiones jurídicas			
Expresión escrita	No hay ningún error gramatical y la lectura del trabajo es sencilla	Hay errores gramaticales entre un 99% a un 80% y la lectura del trabajo presenta alguna complicación	Hay errores gramaticales entre un 79% a un 60% y la lectura del trabajo presenta bastantes complicaciones.	Hay entre un 50% o más de errores gramaticales y la lectura del trabajo resulta incomprensible.			
Coherencia del trabajo	La estructura del trabajo resulta totalmente coherente y el planteamiento es perfectamente lógico	La estructura del trabajo resulta aceptable y el planteamiento es correcto	La estructura del trabajo presenta algunas incoherencias y el planteamiento algunas incorrecciones	La estructura del trabajo está lleno de incoherencias y el planteamiento es incorrecto			
Claridad y presentación	La organización del trabajo está muy bien hecha, con buenos detalles de presentación y claridad de ideas	Buena organización del trabajo, pero falta claridad en la expresión de alguna idea	La organización del trabajo no es adecuada y no hay un coherencia entre los distintos apartados	La presentación es descuidada, contiene abundantes erratas y/o faltas de ortografía y es de lectura difícil			
Conclusiones y aportaciones personales, con solución de problemas	Todas las ideas que aporta son originales y aplicables en la práctica	Gran cantidad de ideas que aporta son originales y algunas aplicables en la práctica	Pocas ideas que aporta son originales y escasas aplicables en la práctica	Casi ninguna idea que aporta es original y no tienen aplicación práctica			

Figure 2. Ejemplo de rúbrica para la evaluación de una wiki
Fuente: Elaboración propia



universidadviu.com

 Planeta Formación y Universidades