

XII Jornadas de Docencia en Economía

Ourense 2020
17 y 18 de septiembre

LIBRO | RESUMEN DE PONENCIAS

Autores:

Beatriz Corchuelo Martínez –Azúa
Fernando Rodrigo Sauco
Santiago Lago Peñas
Alberto Vaquero García



XII Jornadas de Docencia en Economía

Autores:

Beatriz Corchuelo Martínez –Azúa

Fernando Rodrigo Sauco

Santiago Lago Peñas

Alberto Vaquero García

ISBN: 978-84-17970-32-1

Depósito Legal: GR 1119-2020

Edita y maqueta: GODEL IMPRESIONES DIGITALES S.L.U.

XII Jornadas de Docencia en Economía
OURENSE, 17 y 18 septiembre | 2020

COMITÉ CIENTÍFICO

Beatriz Corchuelo Martínez –Azúa (Universidad de Extremadura)

Fernando Rodrigo Sauco (Universidad de Zaragoza)

Santiago Lago Peñas (Universidad de Vigo)

Alberto Vaquero García (Universidad de Vigo)

Organización de empresas y marketing

Elisa Alén (Universidad de Vigo)

Ana Gueimonde (Universidad de Vigo)

Agustín Ruiz Vega (Universidad de La Rioja)

José Manuel Hernández Mogollón (Universidad de Extremadura)

Eduard Cristóbal-Fransi (Universitat de Lleida)

José María Gómez Gras (Universidad Miguel Hernández de Elche)

José Ruiz Navarro (Universidad de Cadiz)

Empresa familiar

Elena Rivo (Universidad de Vigo)

Francisco Javier Sánchez Sellero (Universidad de Vigo)

Katiuska Cabrera Suárez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Amaya Maseda García (Universidad del País Vasco)

Alejandro Escribá Esteve (Universidad de Valencia)

José Carlos Casillas Bueno (Universidad de Sevilla)

Susana Menéndez Requejo (Universidad de Oviedo)

Macroeconomía

Jose Ángel Barquero (Universidad de Vigo)

Kepa Astorkiza (Universidad del País Vasco)

Javier Capó (Universidad de las Islas Baleares)

Jesús López Rodríguez (Universidad de A Coruña)

Javier Nievas López (Universidad de Zaragoza)

María del Carmen Ramos Herrera (Universidad Complutense de Madrid)

Jesús Rodríguez López (Universidad Pablo de Olavide)

Microeconomía

Marcos Álvarez Díaz (Universidad de Vigo)
Beatriz Corchuelo (Universidad de Extremadura)
Julio del Corral Cuervo (Universidad de Castilla-La Mancha)
Juan Vicente Llinares (Universidad de Murcia)
Andrés Maroto Sánchez (Universidad Autónoma de Madrid)
Isabel Novo-Corti (Universidad de A Coruña)
María Sard (Universidad de las Islas Baleares)

Economía Aplicada

Luis Collado Cueto (Universidad Autónoma de Madrid)
José Manuel Cordero (Universidad de Extremadura)
Juan Carlos Cuestas (Bank of Estonia)
Lourdes Jérez (Universidad de Extremadura)
Diego Martínez López (Universidad Pablo de Olavide)
Jorge Onrubia Fernández (Universidad Complutense de Madrid)
Laura Pérez Ortiz (Universidad Autónoma de Madrid)
M^a Asunción Prats Albentosa (Universidad de Murcia)
M^a del Carmen Rodado Ruiz (Universidad Rey Juan Carlos)
Fernando Rodrigo Saucó (Universidad de Zaragoza)
Santos M. Ruesga Benito (Universidad Autónoma de Madrid)
Idoia Zabaleta Arregui (Universidad Pública de Navarra)

Econometría

Patricio Sánchez Fernández (Universidad de Vigo)
Beatriz González (Universidad de Las Palmas)
Carles Murillo (Universidad Pompeu Fabra)
Fernando Callejas Albiñana (Universidad de Castilla-La Mancha)
Marta Gómez Puig (Universidad de Barcelona)
Emma Iglesias Vázquez (Universidad de A Coruña)
Isabel Martínez Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha)
Susan Orbe (Universidad del País Vasco)
Javier Perote (Universidad de Salamanca)

Estadística y Matemáticas

Francisco Tugores (Universidad de Vigo)
Ana Isabel Cid Cid (Universidad Rey Juan Carlos)
Gloria Jarne Jarne (Universidad de Zaragoza)
Jordi López Tamayo (Universidad de Barcelona)
María Pilar Martínez (Universidad de Murcia)
Fátima Pérez García (Universidad de Málaga)
Marta Regúlez (Universidad del País Vasco)
Jaime Sánchez Gabites (Universidad Autónoma de Madrid)

Economía Aplicada

Miguel Rodríguez (Universidad de Vigo)
Luis Collado Cueto (Universidad Autónoma de Madrid)
José Manuel Cordero (Universidad de Extremadura)
Juan Carlos Cuestas (Bank of Estonia)
Lourdes Jérez (Universidad de Extremadura)
Diego Martínez López (Universidad Pablo de Olavide)
Jorge Onrubia Fernández (Universidad Complutense de Madrid)
Laura Pérez Ortiz (Universidad Autónoma de Madrid)
M^a Asunción Prats Albentosa (Universidad de Murcia)
M^a del Carmen Rodado Ruiz (Universidad Rey Juan Carlos)
Fernando Rodrigo Sauco (Universidad de Zaragoza)
Santos M. Ruesga Benito (Universidad Autónoma de Madrid)
Idoia Zabaleta Arregui (Universidad Pública de Navarra)

Historia Económica

Nemesio Pereira (Universidad de Vigo)
Nieves Carmona González (Universidad Francisco de Vitoria)
Isabel Bartolomé Rodríguez (Universidad de Sevilla)
Elena Catalán Martínez (Universidad del País Vasco)
Nadia Fernández de Pinedo Echevarria (Universidad Autónoma de Madrid)
Antonio M. Linares Luján (Universidad de Extremadura)
Javier Moreno Lázaro (Universidad de Valladolid)
Gorka Zamarreño Aramendia (Universidad de Málaga)

Contabilidad y Finanzas

Patricio Sánchez Fernández (Universidad de Vigo)

Mónica Villanueva Villar (Universidad de Vigo)

Oriol Amat (Universidad Pompeu Fabra)

Sara Fernandez (Universidad Santiago de Compostela)

Lázaro Rodríguez Ariza (Universidad de Granada)

María Inmaculada Alonso Carrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Mercedes Alda García (Universidad de Zaragoza)

Beatriz Cuéllar Fernández (Universidad de Zaragoza)

Dolores Gallardo Vázquez (Universidad De Extremadura)

Montserrat Núñez Chicharro (Universidad De Castilla-La Mancha)

ÍNDICE

ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS Y MARKETING	10
EMPRESA FAMILIAR.....	24
MACROECONOMÍA.....	30
MICROECONOMÍA.....	44
ECONOMÍA APLICADA.....	59
ECONOMETRÍA.....	91
ESTADÍSTICA Y MATEMÁTICAS.....	94
HISTORIA ECONÓMICA.....	99
CONTABILIDAD Y FINANZAS.....	101

ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS Y MARKETING

Talleres innovadores para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado orientado al emprendimiento

*Ana María Vargas Pérez, *María del Pilar Laguna Sánchez, *Concepción de la Fuente-Cabrero, **José María Martín Martín, *Mónica de Castro Pardo.

*Universidad Rey Juan Carlos.

**Universidad de Granada.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado, Taller, Plan de Negocio, Innovación docente, emprendimiento.

Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

La realización del Trabajo Fin de Grado (TFG) es una tarea compleja para los estudiantes de Educación Superior, debido a la necesidad de aplicar competencias que aún no han sido desarrolladas completamente a lo largo de su carrera universitaria. Por esto, facilitar la elaboración del TFG es un objetivo prioritario para los profesores. Por otro lado, La necesidad de que los estudiantes dominen un Plan de Negocio, como herramienta básica para la creación de empresas, y de que los profesores fomenten el espíritu emprendedor entre los estudiantes, son vacíos recurrentes.

Estas necesidades motivaron la puesta en marcha de cuatro talleres en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) con un doble objetivo: (1) formar de manera práctica en las competencias específicas para elaborar un TFG y (2) fomentar el emprendimiento entre los estudiantes de últimos cursos. Así pues, desde el curso 2017/2018, y en el marco del “Seminario de Emprendedores y Liderazgo” (SEL) de la URJC, patrocinada por la Obra Social La Caixa, estos talleres se orientan a la elaboración de Planes de Negocio.

Los talleres de TFG están dirigidos a estudiantes de los grados de Economía, Administración de Empresas, Turismo e Ingeniería de Organización, en los últimos años de carrera. Los talleres se estructuran en dos sesiones de cuatro horas cada una. En la primera sesión, se realizan actividades que permiten desarrollar las competencias necesarias para abordar la elección del tema, estructurar el TFG, definir los objetivos, cuidar el estilo de redacción, citar adecuadamente referencias bibliográficas y afrontar la defensa del TFG. La segunda sesión incluye aspectos específicos de un Plan de Negocio, importancia del resumen y palabras clave, elaboración del plan de marketing y del plan financiero.

Para la evaluación de los talleres se recogió la valoración de 65 asistentes a través de una encuesta con una escala de Likert. Las valoraciones recogieron un grado de satisfacción Alto y Muy alto por parte del 100% de los participantes. Por último, se destaca la gran acogida y aumento de la demanda de plazas de estos talleres desde su implantación, aumentando en más de un 70% el número de estudiantes inscritos entre el primer taller y el último. Estos resultados indican que los talleres llenan un vacío de formación para realizar un TFG en Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Katz, J. A., Hanke, R., Maidment, F., Weaver, K. M., & Alpi, S. (2016). Proposal for two model undergraduate curricula in entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 12(2), 487-506.

Rodríguez-López and Souto, J. (2019), “Empowering entrepreneurial education using undergraduate dissertations in business management and entrepreneurship: A five-year study (2012–2016)”, *Education + Training*, 61(2), 255-271.

Watson, K. and McGowan, P. (2019), “Rethinking competition-based entrepreneurship education in higher education institutions: Towards an effectuation-informed coopetition model”, *Education + Training*, 62(1), 31-46.

Discusión de trabajos de investigación sobre gestión de innovación empresarial

Pedro Sánchez-Sellero*, María-Carmen Sánchez-Sellero**

*Universidad de Zaragoza, **Universidade da Coruña

Palabras clave: gestión de innovación, interacción didáctica, organización de empresas.

Códigos JEL: A22, M13, M21

Resumen

Este artículo propone que los estudiantes discutan trabajos de investigación sobre gestión de innovación empresarial publicados en revistas de reconocido prestigio. Gracias a la discusión en grupo de las publicaciones, los estudiantes mejoran su creatividad y su capacidad para realizar sus propios trabajos de investigación. Así, los estudiantes adquieren competencias de análisis y diseño de trabajos de investigación, poniendo en práctica los contenidos abordados en la asignatura.

Esta propuesta se dirige a los 30 estudiantes de la asignatura Gestión de la Innovación del Máster Universitario en Dirección, Estrategia y Marketing de la Universidad de Zaragoza, los cuales serán los próximos doctores que harán contribuciones académicas a la gestión de la innovación empresarial. Las reflexiones del alumnado y del profesorado facilitan la adquisición de las competencias propias de dicha asignatura. En concreto, se analizan trabajos de investigación reconocidos, para diseñar otros nuevos que supongan una contribución a la literatura académica.

Gracias a la implementación de esta propuesta, el estudiante mejora su aprendizaje de las competencias de la asignatura. Esta metodología docente se complementa con la elaboración de un trabajo de investigación en la asignatura, el Trabajo Fin de Master, la Tesis Doctoral, las publicaciones en revistas de investigación, entre otros. La reflexión y discusión de trabajos de investigación es el paso previo y fundamento de una nueva propuesta, por lo que está indicado para el alumnado de la asignatura. Además, esta innovación combina la reflexión y el debate de trabajos de investigación sobre gestión de la innovación empresarial, con la discusión entre estudiantes y el profesorado, con las nuevas tecnologías. Esta metodología es apropiada y pertinente para los investigadores.

El objetivo de este trabajo es el aprendizaje en el análisis y diseño de trabajos de investigación sobre gestión de la innovación empresarial. Así, el estudiante adquiere los contenidos más destacados para su rendimiento investigador. En consecuencia, las competencias que aprende el estudiante con la aplicación de este trabajo son:

- * La motivación, debido a que el alumnado debe enfocar su aprendizaje para que sea significativo para el diseño de sus trabajos de investigación.
- * La toma de decisiones de Gestión de la Innovación, dado que hacen propuestas de mejora de los trabajos publicados para proponer otros nuevos, las cuales son discutidas con el profesorado y con sus compañeros.
- * El trabajo autónomo, ya que los estudiantes toman la iniciativa de su propio aprendizaje.
- * Flexibilidad y adaptación a situaciones diversas y complejas, puesto que el análisis y discusión de trabajos publicados, facilita que surjan otros nuevos para dar respuesta a las limitaciones de los existentes.

- * La creatividad, al hacer propuestas de mejora de los trabajos de investigación publicados en función de los contenidos de la asignatura.
- * La evaluación y comunicación de los conocimientos que se abordan en la discusión entre el profesorado y el alumnado.

El profesorado elige los trabajos de investigación en gestión de innovación empresarial publicados en revista de reconocido prestigio que serán objeto de estudio y diseña el Campus Virtual Docente. Posteriormente, los estudiantes analizan los trabajos a comentar en el aula, pudiendo incluir sus reflexiones y aportaciones en un foro de discusión en el Campus Virtual Docente. De este modo, los estudiantes obtienen ideas para realizar sus propios trabajos de investigación.

El alumnado es evaluado de las competencias profesionales adquiridas. Se evalúan la pertinencia y relevancia de los argumentos en el análisis y el diseño de propuestas de investigación, la capacidad de creatividad, de trabajo autónomo, de flexibilidad ante entornos complejos y cambiantes, de interacción en el Campus Virtual Docente y de forma presencial. El sistema de evaluación recomendado es el continuo, que consiste en la discusión de los trabajos realizados por otros estudiantes y por expertos en la materia, preseleccionados por el profesorado, con una puntuación del 30 % de la calificación y por otro lado, en la elaboración, presentación y discusión de propuestas de investigación y de consultoría de gestión de la innovación empresarial, con una puntuación del 70 % de la calificación.

Los procedimientos para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos son:

- * La satisfacción de los estudiantes en la puesta en práctica de la innovación docente, determinado por la observación y percepción del profesorado, así como la pregunta directa al alumnado.
- * La satisfacción del profesorado que se comprueba en las reuniones del equipo de innovación docente que implementa esta propuesta.

Esta propuesta puede ser implementada en otras asignaturas, áreas de conocimiento, centros y universidades. Debido a las ventajas observadas de innovación docente, se seguirá aplicando en años académicos futuros. Esta propuesta es recomendable especialmente para asignaturas de Máster Universitario que tengan como finalidad el aprendizaje en el análisis y diseño de trabajos de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo agradecen la financiación recibida en la Convocatoria de Innovación Docente 2019-2020 de la Universidad de Zaragoza, proyecto Discusión de trabajos de investigación sobre gestión de innovación empresarial PIIDUZ_19_542.

Enfoque multidisciplinar de gestión de empresas con casos reales

Pedro Sánchez-Sellero, Ana Ledesma-Cuenca
Universidad de Zaragoza

Palabras clave: emprendimiento, metodologías activas, organización de empresas.

Códigos JEL: A22, M13, M21

Resumen

La propuesta para la docencia que se desarrolla, se basa en un enfoque multidisciplinar de gestión de empresas con casos reales, cuyo objetivo es acercar y mostrar a los estudiantes, la realidad de la gestión de las empresas en el primer año de enseñanza. Nuestra premisa se fundamenta en que las asignaturas de gestión de empresas presentan un enfoque teórico que, aunque sea bueno para aprender las características propias de la gestión, se aleja en algunos casos de la realidad empresarial diaria.

El planteamiento de esta propuesta docente se dirige a estudiantes de ingeniería que se encuentran en el primer año de carrera, pudiéndose trasladar a otras áreas de conocimiento. Así, la propuesta se implementa en la asignatura de Fundamentos de Administración de Empresas de primer curso de Grado en Ingeniero de Tecnologías Industriales, Informática, Telecomunicaciones, Química, Mecánica, Eléctrica, Electrónica y Automática en la Escuela de Ingeniería y Arquitectura. Se ha detectado la necesidad de que el estudiante adquiera los conocimientos de gestión empresarial siguiendo un enfoque real.

En la citada asignatura se contempla la posibilidad de que los estudiantes realicen un trabajo tutelado por el profesor. El contenido del trabajo consiste en plantear un proyecto de creación de una empresa poniendo en práctica todos los conocimientos adquiridos en la materia. Para su elaboración, los estudiantes forman grupos de cinco personas que trabajan de forma colaborativa.

Desde hace años la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de Zaragoza celebra un seminario semanal donde se realizan ponencias de interés para estudiantes, docentes e investigadores. Aprovechando esta iniciativa existente, los estudiantes de la asignatura de Fundamentos de Administración de Empresas organizados en grupos de cinco personas, proponen un ponente y desarrollan preguntas acerca de la labor del invitado, siempre desde el punto de vista de la gestión de las empresas. Así, el puesto laboral del invitado ha de ser relevante en este campo.

El carácter innovador de esta propuesta docente radica en que son los propios estudiantes los que proponen al ponente, implicándose de manera directa en la organización y desarrollo de los seminarios. A su vez, se enmarcaría dentro de la transferencia de conocimiento a la sociedad, produciéndose un intercambio de ideas entre la comunidad universitaria y algunos actores empresariales relevantes.

De esta manera, una vez finalizado el primer curso docente el estudiante posee una concepción de la gestión de empresas más allá de la teoría. En este sentido, los estudiantes conocen la realidad empresarial desde el primer curso del Grado de Ingeniería lo que les permitirá enfocar mejor su especialización profesional.

Se encuentra la posibilidad de que la disponibilidad de los ponentes sea escasa y sea difícil la adaptación de los horarios del seminario. En el caso de que se diera esta situación, se puede plantear un horario diferente al establecido, por ejemplo, durante las clases teóricas, las clases prácticas de informática o las sesiones de tutorización de trabajos.

El flujo de transferencia de conocimiento se mide a través de la relevancia del ponente en su área laboral, la relación con el ámbito de la gestión de empresas y la relevancia de las preguntas preparadas por el estudiante. El docente de la asignatura evalúa dichas cuestiones otorgando dos puntos sobre diez sobre la nota final del estudiante por su contribución a la propuesta de ponentes, al planteamiento de preguntas y comentarios durante los seminarios, así como a la aplicación de conocimientos de la asignatura al trabajo tutelado.

La financiación de la organización de estas actividades docentes es a cargo de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de Zaragoza, ya que, como se ha indicado anteriormente, dicha institución organiza un seminario de ingeniería a la semana durante el periodo lectivo.

Para evaluar la innovación docente, es decir, el efecto sobre el aprendizaje de gestión de empresas con la aplicación de esta propuesta, se utilizan herramientas propias de la Universidad, como son las evaluaciones finales realizadas por el estudiante de la asignatura y del docente. Además, se realiza una comparativa de los resultados de las encuestas con respecto a años anteriores y la propia observación del profesor. A su vez, se realizan preguntas adicionales a los estudiantes que han cursado la asignatura con el objetivo de conocer su parecer sobre esta propuesta, su adquisición de conocimientos sobre gestión de empresas y su aplicación a la realidad.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo agradecen la financiación recibida en la Convocatoria de Innovación Docente 2019-2020 de la Universidad de Zaragoza, proyecto Discusión de trabajos de investigación sobre gestión de innovación empresarial PIIDUZ_19_542.

Gamificación en Fundamentos de Administración de Empresas

Pedro Sánchez-Sellero*, Belén Giménez-Solla**

*Universidad de Zaragoza, **Universidad de Santiago de Compostela

Palabras clave: gamificación, metodologías activas, organización de empresas

Códigos JEL: A22, M15, M21

Resumen

El objetivo de esta propuesta consiste en el aprendizaje significativo de los contenidos de Fundamentos de Administración de Empresas mediante la gamificación. De esta manera los estudiantes están más motivados para el estudio favoreciendo su aprendizaje.

La sociedad actual está hiperestimulada por aparatos tecnológicos. Como docentes se nos presentan infinidad de competencia a la hora de despertar la motivación en nuestro alumnado. En los últimos tiempos van tomando forma metodologías didácticas basadas en modelos emergentes de aprendizaje como es la gamificación.

El juego es una actividad que surge naturalmente desde la infancia, y constituye en las personas una forma particular de relacionarse con su entorno. A través de éste, las personas aprenden a conocer el mundo, interpretar la realidad, ensayar conductas sociales, asumir roles, aprender normas, exteriorizar pensamientos y emociones, realizar fantasías ... Empezamos a jugar en los primeros meses y prolongaremos este juego, que irá evolucionando, toda la vida, porque el juego nos permite afrontar la vida de un modo lúdico. Los ambientes de juego tienen la capacidad de mantener la atención del usuario y desafiarlo constantemente. Además de tener un notable poder de motivación, los juegos atraen a los estudiantes a participar en ellos a menudo sin ninguna recompensa, sólo por el placer de jugar y tener una experiencia atractiva de aprendizaje (Kapp, 2012).

La gamificación se describe como el proceso de pensamiento de juego y sus mecanismos para atraer a los usuarios y hacerlos resolver problemas (Zichermann y Cunningham, 2011). Esta definición puede aplicarse a cualquier situación, sin embargo, en el ámbito educativo la gamificación se refiere al uso de elementos del juego para involucrar a los estudiantes, motivarlos a la acción y promover el aprendizaje y la resolución de problemas (Kapp, 2012).

El juego facilita el aprendizaje, ya que gracias a él se asimilan con más facilidad conceptos, los usuarios reaccionan emocionalmente porque se sienten más involucrados, el aprendizaje pasa a ser un invitado de "lujo", la gamificación introduce aspectos competitivos (premios, puntos,...) que favorecen la motivación en los participantes, a la vez que el estudiante va interiorizando conocimientos (Kapp, 2012).

No se trata de utilizar juegos en sí, sino tomar características propias de estos, como: la historia, sistema de recompensas, posibilidad de equivocarse y continuar ... de manera que se enriquezca y potencie el aprendizaje significativo.

Gamificar es plantear un proceso de cualquier índole como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros

y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso gamificado (Gallego-Durán y otros, 2014).

Nuestra propuesta didáctica basada en la gamificación, utiliza como hilo conductor la serie “Juego de tronos”. Así, los estudiantes, formando equipos de trabajo, se tienen que hacer con las distintas casas nobiliarias del país de “Poniente”, para tener el control del “Trono de hierro”, y gobernar los siete reinos que conforman el territorio.

Para ello deben enfrentarse a distintas “Misiones”, en las que tienen que resolver distintos “Retos”. Estos retos suponen la realización de actividades “Multinivel” en las que se proponen actividades obligatorias, optativas y voluntarias.

Estas diferentes actividades nos sirven en la evaluación de nuestro alumnado: las actividades obligatorias son necesarias para superar la tarea “Misión”, las actividades optativas suponen una subida de nota, mientras que las voluntarias son un “Bonus” para llegar al sobresaliente. Si algún equipo no tiene todas las actividades obligatorias correctamente realizadas para superar la tarea, siempre puede acudir a las optativas o voluntarias para subir la nota. Estas actividades o retos forman parte de las prácticas y el trabajo tutelado de la materia Fundamentos en la Administración de Empresas, en las que los equipos tienen que demostrar la adquisición de suficientes conocimientos como para saber gobernar correctamente un “Reino”.

Cada vez que un equipo supera un reto, recibe una compensación de manera aleatoria, que puede ser en forma de “Puntos” o “Cartas de recompensa”. Para superar una misión deben conseguir un número mínimo de puntos. Las cartas son un extra, por ejemplo, 0.5 puntos sobre 10 más en la calificación, un día extra para presentar las tareas ... Cuando un equipo supera una misión, se hace con el control de uno de los “siete reinos”. Para lograr el “Trono de hierro” debe conseguir los siete reinos, para lo cual es necesario superar siete misiones.

Los diferentes logros alcanzados mediante el juego, se corresponden con decisiones gerenciales acertadas de los estudiantes, que aplican los conocimientos adquiridos en la asignatura, en el trabajo tutelado que consiste en un proyecto de creación de una empresa.

REFERENCIAS

- Gallego-Durán, F. J.; Molina-Carmona, R. y Llorens-Largo, F. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. XX Jornadas sobre la enseñanza universitaria de la informática. Oviedo.
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. “O’Reilly Media, Inc.”.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo agradecen la financiación recibida en la Convocatoria de Innovación Docente 2019-2020 de la Universidad de Zaragoza, proyecto Discusión de trabajos de investigación sobre gestión de innovación empresarial PIIDUZ_19_542.

Convergencia de Aprendizajes en el Grado de ADE y su Integración en una Herramienta Digital Profesional para el Desarrollo de Planes de Negocio en los Trabajos Finales de Grado (TFG).

Ramón Fernández de Caleyá Dalmau, José Luis Gómez Lega
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: innovación, emprendimiento, transformación digital, plan de negocio, aprendizaje.

Códigos JEL: A22, M13

Resumen

Los Trabajos Fin de Grado (TFG's) representan la compilación de todos los saberes, conocimientos, prácticas y experiencias adquiridas por los alumnos en las diferentes asignaturas. Actualmente, en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid (UFV), más del 90% de los alumnos presentan un plan de negocio como TFG. Los tutores de estos TFG's dan pautas de cómo ir elaborando su plan de negocio e incorporar los conocimientos requeridos de áreas impartidas, especialmente, en los dos últimos cursos pues son relativas a las direcciones funcionales de la empresa. Sin embargo, se viene observando que los alumnos muestran dificultades en la integración y puesta en escena de gran parte de los conocimientos de dirección adquiridos, y, a su vez, su focalización hacia un modelo de negocio que aborde la realización de un proyecto empresarial en el que se sintetiza, interrelaciona y enfoca la información elaborada de forma ordenada, consistente, con fundamento y sentido desde una perspectiva de un plan negocio profesional, adecuado para el tipo de proyecto empresarial que se haya planteado como TFG, esto es, desde una mejora o innovación presentada como propuesta de valor de negocio dentro de una empresa existente (intraemprendimiento), o bien, el emprendimiento de una nueva aventura empresarial.

En el Grado ADE de la UFV, se detecta la necesidad de comprender las inquietudes e inclinaciones profesionales de los alumnos, así como los niveles de integración de saberes, habilidades y competencias que han adquirido al final de sus estudios de grado, y se coordinan metodologías de aprendizaje empleadas, de forma que la línea estratégica conceptual conductora para completar todos los apartados necesarios en su modelo de negocio específico, sea más clara y tenga sentido en su propuesta de trabajo, facilite al alumno su desarrollo y planificación con cierta capacidad de detectar y aprovechar las oportunidades del mercado, permita ofrecer soluciones innovadoras y/o desarrolle sus intenciones emprendedoras que le permitan aportar valor a la sociedad.

El grupo de profesores de la asignatura TFG de ADE plantean en un proyecto bianual una metodología que promueva la integración de las áreas de aprendizaje entre profesores y las interrelacione mediante un modelo de plan de negocio a través de una herramienta digital profesional para que el alumno se plantee el TFG como un proyecto de negocio, bien formulado, convincente y orientado hacia la presentación profesional de una propuesta empresarial.

Dentro del proceso de transformación digital de la UFV, hemos identificado varias herramientas profesionales utilizadas tanto en entornos empresariales como en escuelas de negocios y universidades, y analizado las potenciales mejoras que podría suponer su aplicación en los alumnos que cursan la asignatura de TFG en la UFV, añadiendo una perspectiva de transversalidad y continuidad con otras asignaturas clave.

La introducción, desarrollo y aplicación de un software profesional que ayude, estructure y acompañe al alumno de forma versátil y dinámica en la realización de su TFG puede ser una oportunidad para que la realización con éxito su plan de negocio, implica una serie de fases dinámicas que facilitan el consenso con profesores responsables de las asignaturas de dirección y generan modelos básicos de negocio consistentes. Por ello, se propone este proyecto de innovación para trasladar dichos modelos a una herramienta digital contrastada donde el alumno lo relacione con lo aprendido previamente. A continuación, adaptar la herramienta para que permita estructurar los contenidos básicos de un plan de negocio con la flexibilidad suficiente para adaptarla y expandirla en base a sus necesidades, capacidades y conocimientos adquiridos, partiendo de un planteamiento básico mínimo que interrelaciona las áreas de su proyecto facilitando el desarrollo de su propuesta. Para ello, se concreta un plan de acción de las asignaturas afectadas para contrastar los resultados con los obtenidos una vez integrados dichos modelos de la herramienta en el TFG y se valida en el entorno empresarial con el que colabora la dirección del grado de ADE.

Entre todas las herramientas analizadas, se propone como primera opción de prueba, utilizar el paquete de software online LivePlan®, utilizado con enfoque profesional por emprendedores y empresas, y también por su carácter pedagógico en diversas universidades de prestigio internacional en este ámbito. El grupo de trabajo elabora dichas plantillas y, a su vez, se prueba y depura con un grupo de alumnos voluntarios.

Para medir la eficacia de esta herramienta, este primer año se recogen encuestas por pares del grupo de trabajo, dejando para el segundo año, el uso por parte de alumnos de dichas plantillas para evaluar puntos de mejora en su aprendizaje transversal culminado con su TFG, a través de la elaboración de una rúbrica, así como, de profesionales expertos en la valoración de la viabilidad de planes de negocio para detectar evaluar el impacto del trabajo realizado en el entorno empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

<https://www.liveplan.com/>

Osterwalder, A. “Diseñando la propuesta de valor”. Ed. Deusto, 2015

Piñero Estrada, E. “Estrategias y Modelos de Negocio”. Ed. Univ. Ramón Areces, 2015

Zorita Lloreda, E. “Plan de Negocio”. Ed ESIC, 2015

Valencia López, V. “Entorno, mercado, clientes, producto y precio. Ed. ESIC, 2016

La evaluación del aprendizaje del trabajo en equipo en Organización de Empresas

Pedro Sánchez-Sellero*, María Carmen Sánchez-Sellero**, Francisco Javier Sánchez-Sellero***, María Montserrat Cruz-González**

*Universidad de Zaragoza, **Universidade da Coruña, ***Universidade de Vigo

Palabras clave: trabajo en equipo, evaluación del aprendizaje, organización de empresas.

Códigos JEL: A22, M13, M21

Resumen

Este trabajo plantea un sistema de evaluación que fomenta el aprendizaje del trabajo en equipo en Organización de Empresas. En concreto, nuestra experiencia docente se ha puesto en práctica en la asignatura Fundamentos de Administración de Empresas de seis créditos, de primer curso de Grado en Ingeniero de Tecnologías Industriales, Informática, Telecomunicaciones, Química, Mecánica, Eléctrica, Electrónica y Automática en la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de Zaragoza.

Esta propuesta surge porque se ha detectado la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias transversales de trabajo en equipo. Así, un profesional de Ingeniería debe ser capaz de trabajar en equipo con múltiples personas. Las habilidades personales relacionadas con el trabajo en equipo son, entre otras, las siguientes: la empatía, la adaptación a la jerarquía de la empresa, la discusión constructiva, la cooperación para alcanzar logros comunes, la comunicación con personas con estilos de pensamiento diversos, la interacción con personas que actúan como líderes o como seguidores, la reacción ante comportamientos de personas que tienen diferente grado de aportación al logro.

Con la finalidad de que el estudiante adquiera la competencia transversal del trabajo en equipo se propone un sistema de evaluación alternativo al examen global de toda la materia de prueba única escrita al final del curso. El sistema de evaluación que se propone y que se está implementando consiste en valorar la realización de un trabajo en equipo de cinco estudiantes que trabajan de forma colaborativa.

El trabajo en equipo está relacionado con la propuesta de creación de una empresa con una actividad definida, en la que se incluye un informe económico y de viabilidad. Dicho trabajo en equipo se presenta oralmente al profesor en tres puntos de control a lo largo de los cuatro meses del curso. De esta manera, los estudiantes hacen una aplicación práctica de los conocimientos aprendidos en la asignatura. La presentación oral del trabajo en equipo en tres puntos de control facilita que el estudiante vaya asimilando y aplicando los conocimientos de forma continua durante el curso, lo que a su vez favorece su aprendizaje significativo.

La realización del trabajo en equipo tutelado en el sistema de evaluación alternativo supone el 25 % de la calificación. El 75 % restante de la calificación consiste en la realización de una versión reducida del examen global, en el que no está incluida ninguna pregunta de dos de los diez temas de la asignatura. Además, los estudiantes que acceden al sistema de evaluación alternativo mediante la realización del trabajo en equipo, pueden hacer la prueba global y su calificación será la mayor entre prueba global y prueba reducida con trabajo en equipo. Otra ventaja adicional del sistema de evaluación alternativo es que el estudiante conoce su calificación del trabajo en equipo con al menos una semana de antelación a la celebración del examen global y examen alternativo.

Los resultados conseguidos con este sistema de evaluación son los siguientes. Más del 90 % de los estudiantes que se presentan al examen global o examen alternativo han realizado el trabajo en equipo. La

tasa de personas que superan la asignatura entre aquellos que han hecho el trabajo en equipo es del 90 % frente al 45 % de los que no lo han hecho.

El profesor evalúa a cada estudiante y a cada equipo de trabajo siguiendo criterios tales como:

- La capacidad de trabajo en equipo, teniendo en cuenta, entre otros, la empatía, la adaptación interpersonal, la discusión constructiva, la cooperación para alcanzar logros comunes, la interacción con personas que actúan como líderes o como seguidores, la comunicación con personas con estilos de pensamiento diversos, la reacción ante comportamientos de personas que tienen diferente grado de aportación al logro.
- Las competencias propias de la asignatura, las cuales son: análisis del entorno, del mercado y de la competencia; propuesta del producto y su plan comercial; organización de la empresa; plan de inversión, flujos de caja y evaluación; plan de financiación. Se valora la aplicación práctica al proyecto de creación de una empresa realizado en equipo.
- La presentación del informe escrito, en cuanto a su claridad de expresión, el uso de referencias y el enfoque de gestión empresarial.
- La presentación oral, reconociendo el contenido y la claridad de las diapositivas, el uso de recursos expositivos, el lenguaje verbal y no verbal.

La evaluación de esta innovación docente se realiza del siguiente modo:

- La satisfacción de los estudiantes mediante la observación y percepción del profesor, así como mediante la pregunta directa al estudiante y la comparativa entre las encuestas de evaluación cumplimentadas por los alumnos que acceden a cada uno de los dos sistemas de evaluación.
- La satisfacción de los profesores mostrada en las reuniones del equipo de innovación docente que pone en marcha esta propuesta.

La presente innovación docente puede llevarse a cabo en otros entornos de aprendizaje y áreas de conocimiento. Gracias al éxito alcanzado en el aprendizaje significativo de los estudiantes, se seguirá aplicando en los próximos años.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo agradecen la financiación recibida en la Convocatoria de Innovación Docente 2019-2020 de la Universidad de Zaragoza, proyecto Discusión de trabajos de investigación sobre gestión de innovación empresarial PIIDUZ_19_542.

Proyecto didáctico: el cine aplicado a las enseñanzas de las Ciencias Económicas, ADE y Turismo.

Francisco Reyes Santías*, Elena Rivo*, Mónica Villanueva*

* *Universidad de Vigo*

Palabras clave: cine, empresa, innovación docente

Códigos JEL: M10, I23

Resumen

Desde hace unos años, los académicos tienen en cuenta la posibilidad de utilizar métodos didácticos alternativos para la enseñanza de Economía y Administración de Empresas. Así y todo, son pocas las publicaciones existentes sobre el uso de películas en la enseñanza de Economía y Administración de Empresas.

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de los autores en el uso del cine como herramienta didáctica y complementaria a la enseñanza tradicional en las aulas de Economía y Administración de Empresas, aplicada a la docencia de los GPs (Grupos Pequeños, con número reducido de alumnos, máximo 15).

Las técnicas propias del lenguaje cinematográfico son una excelente base para la investigación de formas de comportamiento social y, entre estas, la Economía y la Empresa.

Evidentemente, los Gps en los que se aplica el cine como herramienta didáctica no deben servir simplemente para diversión y entretenimiento del alumnado. El cine ofrece múltiples secuencias que sirven para ilustrar conceptos económicos de forma simple, haciéndolos más reales para los estudiantes, lo que permite su aprendizaje de forma más amena.

El proyecto de utilizar el cine para la impartición de la docencia en los Gps, supone un proyecto formativo que se desarrolla a partir del curso 2010-2011 hasta la actualidad, en la Facultad de C.C. Empresariales y Turismo de la Universidad de Vigo en el Campus de Ourense, con el objetivo de analizar y repasar los diferentes aspectos de la actividad empresarial a través del visionado de películas que permitan introducir de forma amena el tema a trabajar y, sobre todo, puedan dar pie al debate, empleando los GPs como el marco adecuado para el repaso y fijación de conceptos de cada tema.

La utilización de una película como herramienta didáctica requiere que la sesión sea estructurada de forma adecuada. Nuestra propuesta ha sido la siguiente:

- 1) **Presentación de la película:** A partir de un título genérico de la sesión, que constituirá el área económica o empresarial que servirá de contexto, se realizará una introducción a la temática concreta que se abordará. En lo que se refiere al contenido, se pretende dar sentido a la actividad en relación con el tema que se está tratando y exponer los objetivos pedagógicos perseguidos con la sesión del GP.
- 2) **Visionado de la película:** Con los comentarios anteriores, se persigue que el espectador se concentre en la película y se fije especialmente en las escenas y diálogos indicados por el profesor.
- 3) **Debate:** En esta etapa se repasarán ciertos diálogos y/o imágenes especialmente interesantes de los que se extraían conceptos, explicaciones, o conclusiones que podían ilustrar, confirmar o rebatir cuestiones de interés relacionadas con el tema del GP. A su vez se lanzarán propuestas a los estudiantes solicitándoles su opinión o ideas de cómo resolver un problema planteado en la

película, etc. Se entregará una “hoja de trabajo” en la que los alumnos debían responder a las cuestiones planteadas.

Con este objetivo se han elegido siete películas asociadas a siete temáticas:

TEMÁTICA	PELÍCULA	PORPUUESTAS DE ANÁLISIS
Entrepreneurship	EDISON EL HOMBRE	Creación de una empresa, emprendimiento, I+D+i, éxito y fracaso empresarial
Recursos Humanos	TOCANDO EL VIENTO	Empresa industrial, departamento de RR.HH., directivos, trabajadores, sindicatos, acuerdos y conflictividad laboral, reestructuración de plantilla y huelga
Marketing	PIRATAS DEL SILICON VALLEY	Marketing mix, estrategias de comercialización, liderazgo
Producción	TUCKER. UN HOMBRE Y SU SUEÑO	Economías de escala, suministros, tecnología de producción, cadena de montaje
Finanzas	WALL STREET	Bolsa, compra y fusiones de empresas, términos financieros, sectores empresariales, tamaño de las empresas
Estrategia empresarial	EL PADRINO (I)	Análisis 5 fuerzas competitivas M. Porter, matriz BCG, desarrollo y crecimiento empresarial, matriz Ansoff
Empresa familiar	JOY	Sucesión empresa familiar, género femenino, espíritu empresa familiar

Si bien la proyección completa de un filme puede considerarse excesiva, en la medida que le resta tiempo a otras actividades, el visionado de determinadas escenas particulares supone una alternativa muy útil. De este modo, se despierta además la curiosidad del alumnado por ver la película completa.

El cine constituye una valiosa herramienta de trabajo para el profesor en su labor docente. Y ello porque implica un alto grado de motivación para el alumnado, por lo que facilita la captación de la atención del estudiante. Por ello, entendemos que sería aconsejable la formación del profesorado por parte de expertos en el uso de dicha metodología, con el objetivo de extender su uso en las aulas.

EMPRESA FAMILIAR

Construyendo un entorno de enseñanza-aprendizaje colaborativo en Dirección y Gestión de la Empresa Familiar

I. Idigoras, T. Iturralde, A. Maseda, G. Aparicio
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Palabras clave: metodologías activas, enseñanza-aprendizaje colaborativo, metodología del caso

Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

La implantación del Plan Bolonia, a través del cual el Estado español se incorpora al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conlleva una importante reestructuración del catálogo de titulaciones de grados y posgrados, así como de sus contenidos. Como en la práctica totalidad de las universidades españolas, en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) la implantación de dicho Plan se inicia en el curso académico 2010-2011, con la renovación de buena parte de las materias impartidas hasta entonces, así como la incorporación de nuevas materias en los planes de estudios de grado y master.

En el caso concreto de la formación en empresa familiar, desde la puesta en marcha de las nuevas titulaciones se imparte en tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE), la asignatura de 6 ECTS denominada *Dirección y Gestión de la Empresa Familiar*. En el ámbito de la formación de máster, y en concreto, en el Máster Universitario de Dirección Empresarial desde la Innovación y la Internacionalización de la UPV/EHU, se imparte la asignatura de 3 ECTS denominada *Gobierno y Control de la Empresa Familiar*. Estas asignaturas no existían en los anteriores planes de estudio y son impartidas por personal docente e investigador adscrito a la Cátedra de Empresa Familiar de la UPV/EHU. El plan formativo y la metodología docente desarrollada para cada asignatura es diferente, atendiendo al distinto perfil y contexto docente en el que se imparten. Teniendo en cuenta estas diferencias, el contenido de esta comunicación se centra sólo en una de estas dos materias, tratando de presentar los avances y la experiencia acumulada por el equipo docente en la asignatura de Grado.

Ubicada en tercer curso de GADE, la asignatura de *Dirección y Gestión de la Empresa Familiar* es una asignatura optativa que forma parte del conjunto de materias que se cursan para obtener la *Mención en Dirección General y Recursos Humanos*, además de formar parte del catálogo general de asignaturas optativas de la titulación. Esta asignatura tiene una matrícula media de 90 estudiantes que acceden a la misma teniendo ya unas nociones básicas, de carácter general, en dirección y gestión de empresas. La metodología docente que se utiliza, enmarcada en el modelo IKD - Aprendizaje Cooperativo y Dinámico - de la UPV/EHU¹, supone un desarrollo curricular enfocado a una educación activa y cooperativa. Formar al alumnado según IKD pone el acento en que las y los estudiantes sean dueños de su aprendizaje y sean formados de forma integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad.

El equipo docente de la asignatura de *Dirección y Gestión de Empresa Familiar*, desde su puesta en marcha, hace suya la filosofía IKD, trabajando para acercar la realidad empresarial al aula, y de este modo, intentando dar respuesta a las necesidades de adaptación y cambio existentes, así como a las demandas emergentes de nuevos conocimientos que precisa un entorno en constante evolución. El desarrollo de esta filosofía de enseñanza-aprendizaje conectada a la realidad empresarial ha sido posible gracias a la alta

1 Modelo IKD (*Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa/Aprendizaje Cooperativo y Dinámico*) de la UPV/EHU. <https://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/ikd>

conexión del equipo docente con las instituciones, agrupaciones empresariales y empresas que apoyan la Cátedra de Empresa Familiar de la UPV/EHU. La Cátedra mantiene desde 2012 un acuerdo de colaboración con CEBEK (Confederación de Empresarios de Bizkaia) y la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao por la que organizan anualmente, de forma conjunta, todas las actividades de formación permanente y de sensibilización a empresarios, profesionales y personal directivo de empresas familiares del Territorio de Bizkaia.

Estas actividades formativas, desarrolladas en forma de conferencias y seminarios, son impartidas por personas ajenas al entorno universitario (fundamentalmente propietarios, directivos y personas vinculadas a la consultoría especializada en empresa familiar) y son de asistencia obligatoria para el alumnado de la asignatura. El número de actividades programadas anualmente es de quince, estando dicha oferta formativa visible tanto en las páginas web de CEBEK y Cámara de Comercio, así como en la página web de la Cátedra². Además, nuestros estudiantes deben presentar individualmente un resumen de lo expuesto en cada una de estas actividades, debiendo aportar una reflexión personal al respecto. Estas dinámicas facilitan la participación activa del estudiante en estas sesiones, además de posibilitar una interacción *in situ* entre el alumnado y las empresas participantes, acercando al alumnado al entorno empresarial. Para ahondar en la dinámica de aprendizaje, se les insta además a reflexionar sobre los temas tratados en estas sesiones a través de unos entregables. Estos documentos de reflexión son valorados con un porcentaje de puntuación equivalente a los créditos de docencia que acumulan el total de conferencias programadas en el periodo lectivo de la asignatura.

No es esta la única actividad organizada en la asignatura que se desarrolla en un contexto diferente al de profesorado-alumnado. Adicionalmente, se organiza al menos una visita a una empresa familiar de referencia en el entorno geográfico, movilizándolo al alumnado fuera de las aulas y ubicándolo en el día a día de una empresa de este tipo. A diferencia de las anteriores actividades, esta visita no tiene asociada evaluación ni puntuación, pero tras cada edición comprobamos que resulta altamente motivadora para mantener el interés general en la materia.

El resto de la carga lectiva de la asignatura es impartido por el profesorado de la asignatura, desarrollando el temario de la asignatura en concordancia con las temáticas que son desarrolladas en las conferencias y seminarios impartidas por profesionales y empresarios de empresas familiares. En un intento de avanzar en la implantación de nuevas metodologías docentes más activas y dinámicas, en los dos últimos cursos académicos se ha incorporado la metodología del aprendizaje basado en el caso de estudio. Para ello, el equipo docente ha redactado, con fines pedagógicos, el caso de una empresa familiar real, recopilando información que atañe a su situación de modo que permita trabajar consecutivamente las distintas problemáticas que se le presentan en la dirección y gestión de la empresa. Dicho caso está disponible en la plataforma ADDI de la UPV/EHU³.

A partir del caso elaborado, el alumnado de la asignatura, trabajando en grupos de cuatro personas, responde a una batería de preguntas de cada tema o problemática planteada, acumulando entregables que son puntuados proporcionalmente a los créditos vinculados al proceso de evaluación continua. Esta forma de trabajo, basado en un caso único compartido que permite analizar distintos aspectos que han sido tratados previamente en la asignatura, es también un puntal de apoyo que ayuda a la coordinación del equipo docente. Este equipo está formado por cuatro profesores y profesoras con distinto perfil de especialización: tres pertenecen al área de Economía Financiera y Contabilidad, siendo especialistas en Dirección Estratégica, Gestión Financiera y Estados de Información Empresarial y Contabilidad; y la cuarta profesora está especializada en el área de Comercialización e Investigación de Mercados. Todo ello posibilita que el equipo docente avance en su reconocimiento como “*Equipo Docente Estructurado*” concedido por UPV/EHU a los equipos docentes que realizan su labor con un alto grado de coordinación y compromiso con el aprendizaje del alumnado⁴.

2 Los programas de actividades de la Cátedra están disponibles en <https://www.ehu.es/es/web/catedra-empresa-familiar>

3 “Joyería TOUS, S.A., Celebrando el centenario de una empresa familiar” <http://hdl.handle.net/10810/39223>

4 <https://www.ehu.es/es/web/berrikuntza-gizarte-konpromiso-eta-kulturgintza-errektoreordetza/2018-ikdit-edikd>

Para aquellos estudiantes que, por diversos motivos, renuncian a la evaluación continua, existe una prueba final que representa el 100% de la calificación final. Destacar que la generalidad del alumnado opta por la evaluación continuada y, por lo tanto, es evaluado a través de las distintas dinámicas de trabajo presentadas anteriormente. La nota final es el resultado del interés, esfuerzo y logros alcanzados por cada participante en cada una de las actividades propuestas.

Para finalizar, quisiéramos presentar brevemente el proyecto de futuro del equipo docente de esta asignatura, cuya finalidad es seguir desarrollando experiencias de aprendizaje colaborativo apoyadas en las metodologías activas, pero profundizando en nuevas dinámicas de interacción con el alumnado. En esta línea, se ha desarrollado ya un proyecto piloto de co-teaching. El co-teaching además del trabajo en equipo, supone la co-enseñanza con el grupo de estudiantes en un mismo espacio físico, lo que propicia una “conversación” formativa con el grupo que requiere una alta implicación entre las personas miembros del equipo docente y del alumnado. En un contexto docente donde el número de alumnado matriculado es tan amplio, esta experiencia piloto ha tenido que restringirse a un número máximo de estudiantes con los que poder desarrollar este tipo de interacción, por lo que aún no es una metodología asentada en la asignatura, aunque trabajamos para que pueda consolidarse en un futuro.

Conexión de la teoría con la práctica: realización de casos de empresas familiares andaluzas con miembros de familias empresarias

José Daniel Lorenzo Gómez, Francisco Javier Fernández Fernández, Álvaro Rojas Vázquez
Universidad de Cádiz

Palabras clave: empresa familiar, familias empresarias, casos.

Códigos JEL: A29, M19

Resumen

Uno de los principales inconvenientes que se suele mencionar sobre la formación en dirección de empresas en la Universidad es la escasa relación entre los conocimientos teóricos que se imparten y su aplicación en la realidad de las empresas (De Massis y Kotlar, 2015). Para superar este gap entre la teoría y la práctica, se propone trabajar con casos reales de empresas familiares, con la participación de sus protagonistas, es decir, de miembros de familias empresarias que expongan su experiencia a los alumnos. A partir de la información aportada por las empresas, y de entrevistas personales con miembros de familias empresarias, se desarrollan una serie de casos que sirven como material docente para la asignatura. La novedad radica en la participación de los empresarios en la elaboración de los casos, y su compromiso para debatir personalmente el caso en clase con los alumnos.

La experiencia de cursos anteriores indica que las sesiones con empresarios son las más valoradas por los alumnos. De ahí la idea de extender estas sesiones mediante la realización de casos de empresas cercanas (de la provincia o de la región), implicando a un miembro de la familia empresaria para que participe en una sesión de debate del caso con los alumnos en clase. El compromiso de los profesores es escribir casos originales sobre una empresa familiar cercana desde un punto de vista geográfico, ponerlo a disposición de los alumnos para que lo trabajen previamente en grupos y posteriormente tener una sesión con el empresario familiar con el que se haya desarrollado el caso, para discutir a fondo el caso con los alumnos.

La selección de las empresas se hace en función de criterios de cercanía y accesibilidad, y también se prima que los casos puedan reflejar situaciones menos frecuentes en los casos publicados, que suelen dar una visión más bien amable de la empresa. Además, los casos suelen estar más orientados hacia aspectos de la empresa que de la familia (De Massis y Kotlar, 2015). En este sentido, profundizar en las causas del cierre de empresas familiares de larga trayectoria, que han resistido diferentes crisis a lo largo del tiempo, o las desavenencias entre generaciones que tensionan la marcha de las empresas puede ayudar a los alumnos a comprender mejor la realidad de las empresas familiares desde la visión de sus protagonistas. El primer caso desarrollado recoge el cierre de la actividad de una empresa con más de 90 años de antigüedad, por falta de un sucesor adecuado y por diferencias entre los propietarios. El segundo caso se centra en la dificultad de efectuar el relevo generacional en una empresa en la que la primera generación se retiró, dando paso a la segunda, y volvió posteriormente, destituyendo a la dirección renovada de la empresa. No se trata de excluir casos de éxito, pero sí de ampliar la visión que se suele dar a los alumnos sobre la empresa familiar, explicada por miembros de familias empresarias.

El objetivo es salvar en lo posible el gap entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica en las empresas familiares (Sharma et al., 2007), haciendo más operativa la utilización de los conocimientos adquiridos en un contexto real de empresa familiar.

A través de estas actividades, se pretende conseguir una mejora de las competencias que se evalúan en la asignatura Dirección de la Empresa Familiar, que se indican a continuación:

Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad para gestionar la información
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
Capacidad para la resolución de problemas
Capacidad para la toma de decisiones
Compromiso deontológico
Capacidad de liderazgo
Capacidad para participar en la elaboración y diseño de estrategias organizativas, desarrollando la estrategia de recursos humanos de la organización

Para ello, se realiza una autoevaluación de los alumnos sobre su nivel de cada competencia al principio y al final de la asignatura, para medir la mejora alcanzada a lo largo del cuatrimestre.

REFERENCIAS:

- De Massis, A., & Kotlar, J. (2015): "Learning Resources for Family Business Education: A Review and Directions for Future Developments". *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 14, No. 3, 415–422.
- Sharma, P., Hoy, F., Astrachan, J. H., & Koiranen, M. (2007): "The practice-driven evolution of family business education". *Journal of Business Research*, 60: 1012–1021.

MACROECONOMÍA

La simulación virtual como metodología innovadora en la docencia universitaria: Una experiencia de gamificación.

Manuel Nieto Mengotti, Cristina Calvo Porral
Universidade da Coruña

Palabras clave: Simulación virtual, Docencia universitaria, Gamificación

Códigos JEL: A20, A10

Resumen

La propuesta docente que se presenta a continuación consiste la simulación virtual interactiva como metodología innovadora para la docencia universitaria de Economía, y más concretamente en la asignatura de Macroeconomía. Se ha centrado esta propuesta metodológica en Macroeconomía porque los alumnos se enfrentan al estudio de una serie de variables del funcionamiento macroeconómico. Sin embargo, aunque los profesores se esfuerzan en transmitir la lógica y funcionamiento de estas variables, a muchos alumnos les cuesta comprender e interiorizar dicha dinámica. Por este motivo, una metodología docente basada en la *gamificación* sería idónea para el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia. La *gamificación* consiste en el empleo de elementos que forman parte de la estructura del juego y técnicas de juegos en contextos educativos (Kapp, 2013), para despertar la motivación de los alumnos, con el fin de que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo (Oliva, 2016). Por lo tanto, la *gamificación* como metodología docente innovadora debe tratar de desarrollar la calidad educativa mediante la dinámica del juego, lo que supone un aliciente para la motivación e interés de los alumnos (Oliva, 2016).

En este contexto, la simulación virtual interactiva que se propone tiene como objetivo el estímulo del aprendizaje de los conceptos y variables macroeconómicas mediante un *juego de experimentación*, que mediante el estímulo de la competencia entre equipos trata de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Macroeconomía como si fuera un juego.

Así, la propuesta de simulación virtual se concreta de la siguiente manera. A partir de una hoja de cálculo Excel se diseña un modelo de economía nacional que trata de reproducir a grandes rasgos todas las variables y características que afectan a una economía real, incorporando variables como la renta, los salarios, el empleo, la fiscalidad, el nivel de producción y de consumo, los tipos de interés, el nivel inflación o la balanza de pagos. Mediante el empleo del software Microsoft-Teams, se llevará a cabo la simulación virtual interactiva. En dicho modelo de simulación, los alumnos deberán poner en funcionamiento el sistema productivo y la sostenibilidad de los servicios básicos para atender a una población, tratando de buscar el equilibrio, el progreso y el bienestar de sus habitantes. Para conseguir estos objetivos macroeconómicos, los alumnos deben “jugar”, creando diferentes “comunidades nacionales”, y diversos roles que van desde la gestión del Estado -gasto público, tasa impositiva, tipos de interés, infraestructuras, tasa salarial, etc.-, hasta la gestión de sector privado y las finanzas. Con una periodicidad semanal, los grupos de alumnos interaccionan entre sí, lo que les permite sacar sus excedentes productivos en un mercado global, donde fijan los precios de venta y demandan compras de productos, llegándose finalmente a un precio global de equilibrio para las distintas ofertas; por tanto, poniendo a prueba la rentabilidad y buen funcionamiento de las economías planificadas.

ETAPAS Y TAREAS DE LA SIMULACIÓN VIRTUAL	
OBJETIVO	Recrear virtualmente una economía nacional equilibrada, viable y sostenible, para que los alumnos de universitarios de la asignatura de Macroeconomía comprendan e interioricen las variables macroeconómicas.
CARACTERISTICAS	Empleo del software Teams. Todos los simuladores de los equipos están interconectados entre sí y las variables macroeconómicas de los modelos de los alumnos afectan al resto de “economías”. La duración de la simulación será todo el cuatrimestre.
TRABAJO COOPERATIVO EN EL AULA	Se forman equipos de 5 alumnos, que recrean una economía nacional siguiendo unas pautas determinadas en un simulador macroeconómico realizado en hoja de cálculo Microsoft-Excel
TRABAJO COOPERATIVO FUERA DEL AULA	Semanalmente los alumnos interaccionan con otras economías mediante el software colaborativo Microsoft-Teams, negociando intercambios comerciales e inversiones.
SEGUIMIENTO POR PARTE DEL PROFESOR	Los equipos experimentan, al final de cada tema, las influencias y diferentes interacciones de las variables macroeconómicas sobre sus respectivas economías. El profesor hace un seguimiento por equipos.
EVALUACION	Evaluación de los modelos económicos generados y valoración objetiva de los resultados en función de parámetros como la viabilidad, la sostenibilidad, y la riqueza generada. Finalmente, se realiza un análisis y reflexión de resultados conjunto en el aula.

Se puede concluir que mediante este juego de simulación virtual, el alumno puede aplicar los conocimientos teóricos de la materia, mediante el desarrollo de la competencia del manejo de nuevas tecnologías y del trabajo en equipo.

REFERENCIAS

- Kapp, K. (2013), *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. New York, N.Y: Wiley.
- Oliva, H.A. (2016). The gamification as a methodological strategy in the university educational context. *Reality & Reflection*, 44, 29-47.

A Search and Matching Model for Undergraduates.

Jose I. Silva, Elena Del Rey
Universitat de Girona

Palabras clave: equilibrium unemployment, Beveridge curve, search and matching model.

Códigos JEL: E24, J64

Resumen

The Pissarides search and matching model (2000) has become the universal reference of equilibrium unemployment. The key aspect of this model is the existence of frictions in the labor market that prevent its emptying. Firms need to open vacancies to hire workers. However, each additional vacancy imposes a negative externality on other vacancies and a positive externality on unemployed workers. The existence of this externality is captured through the presence of a job matching function that suggests a negative relationship between unemployment and vacancies, which is well known as the Beveridge curve.

In addition to the presence of matching frictions, in the Pissarides model, wage determination follows a more realistic bargaining process between the firm and the worker where relative bargaining powers and outside options are determinant of the result.

It is difficult, however, to present students at the undergraduate level with this model. Dynamic in nature, it requires sophisticated mathematical tools. Bhattacharya et al. (2018) have proposed a different approach to teaching this model for intermediate undergraduate students. We contribute to this debate using an alternative way to present this framework that is also suitable for undergraduates. More in detail, we present both the firm's decision problem and the wage bargaining process between workers and firms from the very beginning, so students can better understand the micro-foundations of the model. We also consider the presence of large firms that can hire more than one worker instead of the more common assumption of one opened vacancy or hired worker for each firm. Additionally, we use a static version of the Pissarides model where the economy lasts for just one period. At the beginning of the period, firms choose the number of workers they would like to hire at given wages. Those hired lose their jobs at a given probability and firms need to open vacancies to replace them but this is costly. At equilibrium, the number of employed workers at the end of the period coincides with those chosen by the firms at the beginning of the period. This assumption of equal workers flows is consistent with the empirical evidence suggesting that the ins and outs of unemployment tend to be equal to each other. In other words, the actual unemployment rate is virtually identical to the steady-state unemployment rate even considering monthly periods (see, for example, Elsby et al., 2017, for a cross country study). Finally, we represent the equilibrium in the vacancy- unemployment space using a downward-sloping and convex to the origin Beveridge curve and an upward-sloping line through the origin curve instead of the more used labor market tightness and wage space. This alternative representation of the equilibrium allows students to visualize, by using only one graph, the relationship between vacancies and unemployment under different scenarios for the model's parameters.

REFERENCES

- Bhattacharya, A. P. Jackson and B. C. Jenkins (2018): "Revisiting unemployment in intermediate macroeconomics: A new approach for teaching Diamond-Mortensen-Pissarides". *The Journal of Economic Education*, 49 (1), Pages 22-37.
- Elsby, M., B. Hobijn and A. Sahin (2013). "Unemployment Dynamics in the OECD," *The Review of Economics and Statistics*, 95(2), 530-548.

Estudio de caso: El Brexit.

Jugando a ser Secretario de Estado de Comercio Internacional.

Carmen Díaz Roldan*, Julimar da Silva Bichara**

(*) *Universidad de Castilla La Mancha*, (**) *Universidad Autónoma de Madrid*.

Palabras clave: Teoría de Integración Económica, Libre Comercio, Unión Aduanera, Mercado Común, Brexit.

Códigos JEL: A23, F15

Resumen

INTRODUCCIÓN

Los “estudios de caso” son un método de docencia e investigación que, en el campo educativo, forma parte del conjunto de las denominadas “metodologías activas”. Lo que significa que los estudiantes participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, el método se basa en el planteamiento de situaciones, problemas o actividades del mundo real, en el ámbito de la materia en estudio, que requieren análisis porque reúnen una, o más, soluciones y consecuencias.

La esencia del método consiste en pedir a los estudiantes que den respuestas a situaciones del mundo real que son relevantes para el aprendizaje de la materia en estudio para que durante esa experiencia asimilen conceptos. Este proceso puede desarrollarse desde una forma individual o grupal, que proporciona aprendizaje plural, tanto en el número de personas, como en los conocimientos y competencias asociados a la materia y el problema que se estudia.

Esta práctica docente plantea la enseñanza de teorías de integración económica y de política económica internacional, a partir de un estudio de caso de “desintegración económica internacional”, como es el caso del Brexit. Esta práctica trata también de combinar este método de aprendizaje con otro tipo de metodologías activas como el uso de redes sociales, la interpretación de la realidad que nos rodea o el trabajo colaborativo.

EJEMPLO DE CASO: ¿CUÁLES SON LAS CONSECUENCIAS TEÓRICAS DEL BREXIT?

NARRATIVA:

Se presenta a los alumnos el extracto de una noticia sobre el Brexit. Previamente en otra de las actividades de la metodología activa los alumnos han buscado, recogido y clasificado noticias relacionados con el Brexit y sus consecuencias para la Unión Europea y para España.

CUESTIONARIO:

Centrado en cuáles son las etapas de un proceso de integración económica y sus efectos. Se compara cuáles serían las diferentes alternativas de acuerdo comercial para el Brexit y qué ventajas e inconvenientes de cada una de estas alternativas.

ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

Se proponen las siguientes actividades de seguimiento para el estudio de caso realizado:

- Elaboración de un mapa mundial conceptual con las diferentes etapas de un proceso de integración económica comercial (características y efectos).
- Creación de equipos de debate que se posicionen y defiendan con valoraciones económicas las posiciones a favor y en contra de cada una de las alternativas.

PLAN PARA EL DESARROLLO DEL CASO EN EL AULA

El caso, tiene una parte formativa, de preparación y otra de evaluación (dentro de la evaluación continua del alumno). La parte formativa se vería en una clase anterior. En la fase de preparación, se les pediría a los estudiantes que busquen noticias de presenta relacionados con el Brexit, sobre todo aquellas relacionadas con las consecuencias económicas del mismo. El caso, en concreto, se realizará durante una sesión de 90 minutos en el aula.

RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD

En esta práctica se mostrará al alumno hasta qué punto los diferentes procesos de integración económica comercial pueden contribuir a:

- Las diferentes características de cada proceso de integración comercial
- Las exigencias en términos de institucionalidad asociado a cada uno de ellos. La economía política asociada al Brexit.
- Los costes y beneficios de los diferentes procesos de integración comercial
- Las externalidades (positivas y negativas) derivadas de la interdependencia económica.
- La metodología DAFO

La finalidad es que los alumnos entiendan:

- cómo los acuerdos económicos pueden revertir los resultados esperados; es decir, como el efecto inicial de redistribución de la riqueza puede acabar provocando una mayor desigualdad.
- cómo los acuerdos políticos pueden condicionar los acuerdos económicos: el origen de la Unión Europea, el Brexit... etc.

Sensibilización, formación académica e investigación sobre el cambio climático y la economía: una exposición de libros y documentales.

Fernando Bruna, María Alló, Ángeles Longarela-Ares, Estefanía Mourelle
Universidade da Coruña

Palabras clave: divulgación, concienciación, sostenibilidad

Códigos JEL: A20, Q54

Resumen

Los impactos del cambio climático son evidentes, con noticias de actualidad que se precipitan a diario (Sánchez, 2020; Acosta, 2020). A pesar de algunas controversias (Oswald y Stern, 2019), el interés académico sobre el cambio climático está creciendo en la ciencia económica, como ponen de manifiesto Tol (2018), Krogstrup y Oman (2019), y Azmat et al. (2020), entre otros. En este sentido, la enseñanza de la economía de los próximos años habrá de ser distinta a la de la economía actual y ni el profesorado ni los materiales docentes están todavía adaptados a este vertiginoso cambio.

Percibiendo esta necesidad, en el seno del Comité Green Campus de la Facultad de Economía y Empresa de la *Universidade da Coruña* se ha planteado la necesidad de desarrollar alguna iniciativa al respecto. Nuestro centro está adherido a este programa de potenciación de los valores de educación ambiental en el contexto universitario desde comienzos de 2018, siendo la ambientalización curricular una de las áreas temáticas a las que se ha otorgado prioridad. En esta línea se sitúa la actividad que pretendemos llevar a cabo, y que cubriría tres objetivos:

- Divulgación de lecturas y de otras fuentes de información asequibles y amenas para los estudiantes.
- Despertar el interés en estos temas de cara a la realización de trabajos de fin de grado, fin de máster y tesis doctorales.
- Concienciar al profesorado para incorporar estas temáticas en sus programas o debates en clase, así como en sus líneas de investigación.

Los autores del presente trabajo valoraron que un comienzo adecuado en esta labor de largo plazo era la coordinación de esfuerzos con el servicio más transversal de la facultad, la biblioteca. Así, en 2019 se acordó realizar una exposición de materiales físicos y de documentales online, utilizando tanto las instalaciones de la facultad como diferentes herramientas online accesibles para toda la comunidad universitaria

La siguiente fase de este proyecto comprende la selección y posible compra de materiales de exposición (enero-febrero 2020), que cubran los siguientes aspectos: libros y documentales de divulgación, libros de investigación académica y novelas de ficción climática (o *cli-fi*, nuevo género literario análogo al *sci-fi* con el que se abrevia en inglés a la ciencia ficción). Para ello, el personal de biblioteca realizó una selección previa y se efectuaron consultas a profesores de la facultad. Paralelamente, y con el fin de otorgar una mayor difusión a esta iniciativa, se solicitó su inclusión en la agenda del “Marzo Ambiental” que desarrolla la Oficina de Medio Ambiente de nuestra universidad en los últimos años.

Finalmente, cabe destacar el carácter innovador de esta iniciativa. Se trata de promover la concienciación acerca de la problemática del cambio climático desde un punto de vista económico, animando tanto al alumnado como al profesorado a centrar sus estudios/investigación en este ámbito que cada día cobra mayor relevancia. Para ello, se realizará una exposición organizada de forma colaborativa entre los miembros del

Comité Green Campus y el personal de la biblioteca, tratando de fomentar de forma amena el interés acerca del cambio climático y de la transición ecológica.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, S. (2020): La carta en la que el hombre más poderoso de la Bolsa avisa a sus clientes de que los penalizará si no asumen el riesgo climático. *eldiario.es*, 14 enero.
- Azmat, G., Hassler, J., Ichino, A., et al. (2020) *A call to impact: Special Issue of Economic Policy on the economics of climate change*. Disponible en: <https://voxeu.org/article/special-issue-economic-policy-economics-climate-change>.
- Krogstrup, S., Oman, W. (2019): *Macroeconomic and Financial Policies for Climate Change Mitigation: A Review of the Literature*. IMF Working Paper WP/19/185. International Monetary Fund. Disponible en: <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2019/09/04/Macroeconomic-and-Financial-Policies-for-Climate-Change-Mitigation-A-Review-of-the-Literature-48612>.
- Oswald, A., Stern, N. (2019): *October 2019 newsletter: Why does the economics of climate change matter so much - and why has the engagement of economists been so weak?* Disponible en: <https://www.res.org.uk/resources-page/october-2019-newsletter-why-does-the-economics-of-climate-change-matter-so-much-and-why-has-the-engagement-of-economists-been-so-weak.html>.
- Sánchez, Á. (2020): Bruselas movilizará 100.000 millones de euros para aliviar el impacto de su plan climático. *El País*, 15 enero.
- Tol, R. S. J. (2018): The Economic Impacts of Climate Change. *Review of Environmental Economics and Policy*, 12: 4–25.

Una experiencia para mejorar las exposiciones orales de los estudiantes: vídeo vs. ppt.

María Dolores Guillamón López, M^a Carmen Puigcerver Peñalver, Ana María Ríos Martínez
Universidad de Murcia

Palabras clave: competencias transversales, exposición oral, vídeo, actividades formativas

Códigos JEL: A20, A23, I21, N00, H00, E00, M0

Resumen

La correcta expresión oral es una de las competencias fundamentales que debe poseer un graduado y que se adquiere con la práctica (Universia, 2018). Por ello, utilizamos el aula como espacio privilegiado para practicar esta competencia, tal y como sugieren Castejón (2011) y Roldán (2016).

En concreto, la actividad que proponemos pretende que los estudiantes practiquen para mejorar sus habilidades de comunicación y expresión oral. En años anteriores hemos observado que los estudiantes no preparan suficientemente sus exposiciones orales y, por tanto, el resultado final es muy deficiente. Por ello, en este curso, además de seguir ofreciéndoles la posibilidad de hacer la exposición oral de un trabajo grupal a la manera estándar con la ayuda de una proyección en Power Point (o similar), les planteamos la posibilidad de que los estudiantes preparen la que ellos consideran que sería su mejor exposición oral, a través de la realización de un vídeo. En ambos casos, se les facilita material con los consejos sobre cómo realizar bien una presentación oral. Sin embargo, el vídeo tiene la ventaja de que pueden repetir las tomas las veces que quieran, incentivándolos así a que practiquen su exposición hasta conseguir el resultado óptimo. Además, no tienen los nervios del directo. Por otro lado, la realización de videos también les permite mejorar sus destrezas en el uso de las TICs, herramientas que les resultan familiares. Finalmente, cabe destacar que, como ya hemos comentado anteriormente, esta actividad formativa se trata de un trabajo en equipo. Por tanto, además del trabajo autónomo, la colaboración entre el alumnado puede ayudar a dinamizar el proceso de aprendizaje y a que cada miembro muestre sus mejores cualidades, incluidas las del dominio de la expresión oral, el uso de herramientas TICs, etc.

Las asignaturas en las que se va a aplicar esta actividad son las siguientes: Introducción a la Economía (primer curso de Grado en Sociología), Macroeconomía, Contabilidad de Costes I y II (tercer curso de Grado en ADE), Economía del Sector Público I y II (tercer curso de Grado en Economía). Todas ellas son impartidas en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia. No obstante, consideramos que esta metodología puede ser extrapolable a todas las asignaturas de cualquier grado.

Esta actividad se realizará durante el curso 2019-2020. Dado que ya se ha empezado a aplicar durante el primer cuatrimestre, disponemos de algunas evidencias derivadas de una encuesta cumplimentada por los estudiantes participantes. Respecto al material donde se les daba consejos sobre cómo realizar bien una exposición oral, a un 74,8% de los estudiantes les ha resultado útil. Por su parte, señalar que la modalidad del vídeo ha sido elegida solo por un 27,7% de los estudiantes, ya que según manifiestan, la realización del vídeo les suponía un esfuerzo adicional. Respecto a la utilidad de la actividad para mejorar su expresión oral, la valoran como mínimo con 7 puntos sobre 10 el 70,8% de los que han elegido la exposición estándar y el 49,1% de los que han elegido la modalidad del vídeo. En el segundo cuatrimestre se repetirá la actividad en 3 grupos de ADE y Economía, por lo que esperamos tener una información más completa.

REFERENCIAS:

- Castejón Fernández, L. A. (2011). ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario?, *Aula Abierta*, 39 (3), 31-40.
- Roldán, E. (2016). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (26-27), 31-32.
- Universia (2018). ¿Cómo potenciar mis habilidades comunicativas? Las habilidades comunicativas son de las más demandadas por las empresas y, por tanto, de las más importantes para los trabajadores. *Universia Noticias*. Disponible en: <http://noticias.universia.com.ar/cultura/noticia/2018/02/08/1157857/como-potenciar-habilidades-comunicativas.html>

La metodología *Flipped Classroom* en la Universidad de Girona.

Josep Durán, Josep Llach, Josefina Patiño, Gemma Renart, Angels Xabadia
Universidad de Girona

Palabras clave: aula inversa, red de innovación docente, aprendizaje activo.

Códigos JEL: A22 - Enseñanza universitaria, E00 – Macroeconomía. Generalidades

Resumen

La red de innovación docente sobre el aula inversa (*Flipped classroom*) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) Josep Pallach de la Universidad de Girona (UdG), es de creación reciente. Aglutina cerca de 20 profesores/as de distintos ámbitos que, mediante el intercambio y la reflexión de la propia práctica y experiencia docente en esta metodología, tienen como objetivo común el desarrollo de la innovación docente y el aumento de la calidad en los aprendizajes que realizan los estudiantes universitarios.

La metodología de aula inversa se convierte en una alternativa pedagógica a la transmisión unidireccional de los conocimientos y/o procedimientos. Pone al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y le ofrece la oportunidad de desarrollar las competencias propias de su futuro rol profesional (Ojando *et al.*, 2019).

Esta plantea un trabajo previo por parte del estudiante antes de las explicaciones del profesor, seguido de un trabajo que el estudiante hará en clase (sea con la ayuda del docente y/o con el de sus iguales) para poder resolver dudas y/o poner en práctica los conocimientos/procedimientos, previamente trabajados. Finalmente se evalúa el aprendizaje. Así pues, el esquema clásico de aprendizaje (enseñanza-estudio-evaluación), se transforma (estudio-evaluación-enseñanza) (Medina 2016).

En esta metodología, el profesor se convierte en una pieza estratégica, convirtiéndose en un facilitador que guía y monitoriza las actividades que el estudiante lleva a cabo y que le son relevantes. El docente acompaña y orienta al estudiante hacia la consolidación de sus aprendizajes y lo motiva a participar de manera autónoma, activa y comprometida en todo el proceso. En definitiva, le ayuda a aprender a aprender (Sánchez-Compañía y Sánchez-Cruzado, 2019; Sosa y Narciso, 2019).

De acuerdo con Bergman y Sams (2014) el aula inversa ofrece una enseñanza significativa y personalizada adaptándose a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, pueden existir diferentes estrategias en su aplicación. Medina (2016), define básicamente tres: *peer instruction* (enseñanza entre iguales), *just in time teaching* (enseñanza a tiempo) y *team based learning* (aprendizaje basado en grupos). Aunque las tres comparten los principios básicos del aula inversa hay matices que las pueden diferenciar.

En los tres casos, los estudiantes deben realizar una actividad individual dirigida previa a la intervención en el aula. Por ejemplo, el estudio de un material. En la modalidad de enseñanza entre iguales, el profesor hace una intervención corta de los aspectos clave. Los estudiantes responden un test de forma individual y posteriormente lo discuten en parejas. Finalmente, el profesor interviene sobre los puntos que han demostrado mayor dificultad. En la modalidad de la enseñanza a tiempo, después de la actividad previa en el aula, los estudiantes responden un cuestionario online. Las respuestas permiten al profesor preparar la sesión presencial. Finalmente, en el aprendizaje basado en equipos, la sesión en el aula comienza con un test individual sobre los materiales trabajados en casa. Seguidamente, los estudiantes trabajan en equipo sobre el mismo cuestionario y consensúan las respuestas. Se ponen en común con el total del grupo y la intervención del profesor se centra en los puntos que considera claves o que han presentado mayor dificultad.

Con el fin de profundizar en el trabajo de investigación-acción sobre este tipo de metodología, una de las primeras acciones de la red ha sido analizar el conocimiento y uso de la metodología por parte del profesorado de la UdG mediante una encuesta online. La encuesta preguntaba por datos demográficos, laborales y experiencia en aula inversa, incluyendo por ejemplo la tipología usada, sus ventajas y los inconvenientes o dificultades de implementación. Asimismo, se ha puesto en práctica el aula inversa en diversas asignaturas universitarias de grado que imparten los profesores de la red. En algunas materias afines, el intercambio de experiencias docentes concretas en la aplicación de dicha metodología, ha propiciado la introducción de cambios progresivos y significativos en varias disciplinas. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales dichas asignaturas corresponden a la Introducción a la Economía, Introducción a la Contabilidad y Estadística, entre otras. En la comunicación se presentan los principales resultados de estas acciones.

REFERENCIAS:

- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). Flipped learning: gateway to student engagement. Oregon and Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Medina, J.L. (coord). (2016). La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida. Barcelona: Octaedro-UB.
- Ojando, ES., Simón, J., Prats, MA., y Martínez-Felipe, M. (2019). Evaluación de una experiencia formativa en flipped classroom para profesores universitarios de la Universidad Pontificia Comillas Madrid. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 37(2), 53-61.
- Sánchez-Compañía, MT., y Sánchez-Cruzado, C. (2019) Desing and validation of a questionnaire in order to assess the adaptation of educational practices to the flipped learning model. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 37(2), 25-53.
- Sosa, MJ., y Narciso, MD. (2019). The impact of the flipped classroom in higher education: a case study. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 37(2), 15-23.

La curva de Beveridge en el modelo macro de mercado de trabajo: ventajas pedagógicas.

Javier Capó Parrilla

Universitat de les Illes Balears

Palabras clave: macroeconomía, docencia.

Códigos JEL: A20, A22, A11, A12, E00 y E60

Resumen

La ortodoxia imperante en la explicación del mercado de trabajo en la macroeconomía académica¹ actual está representada por el modelo WS-PS (Rowthorn, 1977; Layard y Nickell, 1985, y Blanchard, 1986), encuadrado en la Nueva Macroeconomía Keynesiana. Se trata de un modelo de competencia imperfecta, en el que los agentes tienen poder de negociación, y está integrado por dos ecuaciones fundamentales: una función PS, que recoge el comportamiento de las empresas en la fijación de precios en el mercado de bienes y servicios estableciendo un margen sobre el coste variable medio y ; por una función WS, que explica el comportamiento de los trabajadores en la fijación de salarios monetarios buscando una participación en la distribución de la renta nacional. El objetivo principal del modelo es analizar las causas y consecuencias del desempleo involuntario.

Los resultados que se derivan del modelo, especialmente si uno no es plenamente consciente de las simplificaciones y de los supuestos del mismo, llevan a una conclusión absolutamente liberal sobre la regulación laboral. Las conclusiones del modelo contrastan con la realidad que los alumnos observan y con algunas de las propuestas políticas que se plantean. Así, existe una disociación que podría contribuir a la baja motivación de los estudiantes al no ofrecerles la teoría expuesta en clase respuestas a las inquietudes que despierta el dramático escenario laboral de la sociedad española.

El objetivo es enriquecer el modelo de macroeconomía intermedia explicado en las aulas, y recogida en los manuales más difundidos, incorporando la curva de Beveridge para así poder replicar los aspectos relevantes del comportamiento de la economía real y para explicar el funcionamiento y las consecuencias, a veces inciertas, de la política macroeconómica en el ámbito laboral.

Desde un punto de vista pedagógico, la ventaja de incorporar una versión simple de la curva de Beveridge es que se enriquece el modelo al incorporar el comportamiento de búsqueda de empleo por parte de los trabajadores desempleados y el de las empresas, que además de fijar precios, contratan y despiden trabajadores. Las conclusiones sobre la regulación laboral unas veces refuerzan, otras contradicen y otras abren nuevas posibilidades respecto al modelo WS-PS simple.

El objetivo es mejorar la capacidad de la macroeconomía intermedia para explicar el mundo tal cual es. Sin embargo, la incorporación de estos aspectos a la docencia de grado se encuentra con dos obstáculos: Primero, los cambios en la docencia suelen seguir a los cambios en los manuales y la curva de Beveridge no se ha incorporado a ellos todavía. Segundo, en general, y particularmente en la docencia de grado, la sencillez de los modelos macroeconómicos es una virtud y la complicación es un defecto. Así, hay que evitar que la introducción de algunos de estos elementos aumente en tal grado la complejidad (matemática) que el balance pedagógico sea negativo.

1 Los manuales de Blanchard (2017), Bajo y Díaz (2011) y CoreEcon (2020) recogen este modelo como una parte esencial de su modelo macroeconómico.

¿Influye el género en la gestión de la política monetaria?

Javier Capó Parrilla, Xisco Oliver Rullán
Universitat de les Illes Balears

Palabras clave: macroeconomía, política monetaria, género, regla de Taylor.

Códigos JEL: A22, E31, E52 y E58

Resumen

Aunque todavía de forma minoritaria, las mujeres van aumentando su presencia en los órganos de dirección de los bancos centrales. Las consecuencias de una mayor diversidad de género en las decisiones de política monetaria son poco conocidas. La hipótesis que se pretende contrastar es la existencia de una relación entre el género y la aversión al riesgo que tiene implicaciones en la gestión de la política monetaria. La evidencia empírica disponible es muy reducida.

Chappell Jr. y McGregor (2000) fueron de los primeros en prestar atención a la relevancia del género en la política monetaria. Su análisis de las votaciones de los miembros del Federal Open Market Committee en el período 1966-1996 revela que 6 de las 7 mujeres que fueron miembros del comité se encuentran entre los 13 miembros históricamente más laxos (“palomas”). Bennani et al. (2018) observaron que, en las decisiones de la Reserva Federal en el período 1994-2008, los miembros femeninos tuvieron una actitud más disconforme o disidente. Asimismo, Maciandaro et al. (2018) encuentran evidencia que sugiere que las mujeres que participan en los consejos de decisión de los bancos centrales han tenido una actitud más dura o conservadora (“halcón”).

Esta evidencia, aunque escasa, sugiere que la heterogeneidad de género en la composición de los consejos de los bancos centrales puede tener importantes implicaciones en la política monetaria.

Nuestra propuesta busca explorar, mediante un experimento con alumnos de la Universitat de les Illes Balears, si existen diferencias de género en la gestión de la política monetaria. Así, se ha propuesto a los estudiantes de Macroeconomía del Grado de Economía, del Grado de Administración de Empresas y del Doble Grado de Derecho y Administración de Empresas que jueguen tres partidas al juego “Economía. The Monetary Policy Game” del Banco Central Europeo (ECB)¹. Se trata de un juego basado en la regla de Taylor en la que los participantes han de tomar decisiones sobre los tipos de interés a corto plazo ante una coyuntura cambiante. El juego se desarrolla durante un mandato de 8 años, lo que supone decisiones de política monetaria durante 32 trimestres. Una vez tenidas en cuenta otras características personales de los estudiantes, se trata de ver si existen diferencias de género en la puntuación total obtenida en el juego, en la inflación media conseguida y en la variación de la inflación.

La evidencia obtenida de analizar los resultados del juego de 283 alumnos, 130 varones y 153 mujeres, es que el género no tiene ninguna influencia significativa en los resultados de la gestión de la política monetaria. Ni la puntuación global, ni el nivel ni variabilidad de la tasa de inflación dependen del sexo del individuo. En cambio, sí resulta explicativa la nota de acceso a la universidad lo que se podría interpretar como la validación de que la competencia intelectual y técnica da lugar a una tasa de inflación más reducida.

Además del explorar diferencias de género, el experimento nos sirve para reforzar la explicación de la política monetaria sobre la base de una regla tipo Taylor y que los estudiantes visualicen las consecuencias de los cambios en la política monetaria y que comprendan los fundamentos macroeconómicos de las decisiones sobre los tipos de interés a corto plazo.

1 <https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/educational-games/economia/html/index.en.html>

MICROECONOMÍA

Propuesta de actividad de debate/discusión en clase de microeconomía: ¿Son los mercados instituciones humanas o soluciones de problemas universales?

Juan Perote Peña
Universidad de Zaragoza

Palabras clave: mercados biológicos, evolución, división del trabajo.

Códigos JEL: D-01, Q-50

Resumen

La presente propuesta se enmarca dentro de la actividad del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza, de código PIIDUZ-18-020 y concedido en 2018, titulado “Introducción de perspectivas evolutivas, institucionales y de complejidad en la enseñanza de la teoría económica”, del que el autor ha sido responsable.

La propuesta pretende añadir a las clases de microeconomía intermedia o superior un complemento innovador de debate en el aula que se salga de las discusiones habituales e incorpore aspectos interdisciplinares que pocas veces salen a la luz durante los estudios universitarios. Si bien es común encontrarse ejemplos de aplicaciones de la racionalidad económica y de la teoría de juegos en otras disciplinas como la ciencia política, el derecho o las relaciones internacionales, y también encontrarse resultados con interesantes aplicaciones a la economía desde la psicología (economía del comportamiento, juegos experimentales, etc.), la relación entre la teoría económica y la biología se obvia completamente, o se reduce a determinadas analogías expuestas brevemente con intención didáctica (entre equilibrios de mercado y equilibrios ecológicos, entre competencia de empresas y selección natural, etc.).

Sin embargo, existen en la actualidad importantes aplicaciones de conceptos de economía en la biología que ponen en cuestión que las realidades sociales de asignación de recursos escasos (las instituciones económicas) sean innovaciones exclusivamente humanas. Así, puede argumentarse que muchos mecanismos de asignación de recursos e intercambio que estudiamos en economía representan, en realidad, soluciones muy generales a problemas concretos que también aborda la naturaleza de forma similar y recurrente. Dicho de otra forma: la evolución por selección natural genera el mismo tipo de soluciones que ofrece la economía a problemas sistémicos similares.

La actividad comenzaría con la introducción de los diversos tipos de mercados que se exponen a continuación, resaltando sus similitudes con sus análogos en los diversos temas de microeconomía, por lo que se recomienda que esta actividad se lleve a cabo hacia el final del curso. Después, se procedería a la crítica y debate por los estudiantes, enfocándolo a una valoración correcta de los sistemas de asignación de recursos.

1. Mercados biológicos : se plantean los intercambios de nutrientes entre determinadas especies de microbios [4] y de fósforo a cambio de nitrógeno y carbono que realizan determinados hongos con árboles y plantas, así como la evolución de precios relativos, estrategias de especulación y de limitación de la competencia por parte de los hongos [1], [3], [5], [6]..
2. Mercados de emparejamiento y de favores : se explica el funcionamiento de la competencia sexual en las especies, los intercambios de tiempo de acicalamiento por otros favores en chimpancés y otros primates y los de sangre entre murciélagos vampiro, en relación a la reciprocidad y los mercados de seguros.

3. Poder de mercado en el mundo animal: se comentan los casos de harems de gorilas y otras especies y las estrategias de monopolio discriminador de una especie de calamar australiano con sus colonias de bacterias iridiscentes. [1].
4. Fallos de mercado: externalidades y bienes públicos: el caso de la relación entre predadores y presas, el parasitismo, la madera de los árboles y la dificultad de la selección de grupo en el reino animal, a diferencia de los humanos. También se hablaría de los casos de mutualismo y de las colonias de insectos eusociales (hormigas, abejas y termitas) y su sexualidad haplodiploide.
5. Señalización en el mundo animal: El paralelismo entre el modelo de educación de Spence y sus análogos en el reino animal, recogidos en [7]. También se evidenciarán las señales inconscientes que operan entre los humanos.

REFERENCIAS:

- [1] Página personal de Ronald Noë: <https://sites.google.com/site/ronaldnoe/markets-main/BM-grooming-primates>
- [2] Barclay, P. & Willer, R. (2007): "Partner choice creates competitive altruism in humans", *Proc. R. Soc. B* 274, 749-753.
- [3] Franlin et al. (2014): "Forests Trapped in Nitrogen Limitation –an Ecological Market Perspective on Ectomycorrhizal Symbiosis", *New Phytologist* 203: 657-666.
- [4] Werner, G.D.A. et al. (2014): "Evolution of Microbial Markets", *PNAS* 111-4, 1237-1244.
- [5] Werner, G.D.A. & Kiers, E.T. (2015): "Partner Selection in the Mycorrhizal Mutualism", *New Phytologist* 205: 1437-1442.
- [6] Wyatt, G.A.K. et al. (2016): "Restricting Mutualistic Partners to Enforce Trade Reliance", *Nature Communications* 7:10322.
- [7] Zahavi, A. & Zahavi, A. (1997): "The Handicap Principle: A Missing Piece of Darwin's Puzzle", Oxford University Press.

Motivación e interés para la consecución de las competencias a través de herramientas TIC

Beatriz López-Bermúdez, Eva-María Lado-González

Universidade da Coruña

Palabras clave: competencias, gamificación, motivación

Códigos JEL: A22, D40

Resumen

El interés y la motivación de la “enseñanza-aprendizaje” está fundamentada en la idea de que la formación supone el desarrollo de competencias como función principal que debe cumplir la educación superior y, actualmente, es fundamental la introducción de herramientas TIC.

El objetivo de este trabajo es explicar la implementación de una herramienta TIC en la docencia de la asignatura de Principios de Microeconomía. Los resultados obtenidos se han caracterizado por una mayor implicación y motivación del alumnado contribuyendo a la adquisición de conceptos teóricos que se han visto reflejados en las calificaciones finales.

Esta propuesta del uso de herramientas TIC puede servir para evaluar la adquisición de competencias en áreas, hasta el momento, con escasa presencia en algunos títulos universitarios. Entre los ítems más significativos cabe destacar la capacidad de liderazgo, la argumentación reflexiva y la capacidad de aprender entre otros.

La configuración de la docencia se estructura en cuatro fases: la primera, arranca necesariamente de un marco teórico esencial, con referencias a los principales manuales y con sesiones donde se pueden aclarar posibles dudas; en la segunda fase, se presenta la herramienta a utilizar, *Kahoot!*, se explica su funcionamiento así como todas las posibilidades que ofrece este software; en la tercera fase, se configura la gamificación, es decir, se plantea el sistema de “concurso” y cómo se va a contemplar en la calificación final; por último, se realiza el “concurso” y se observan los resultados.

Finalmente, se les ha pedido a los alumnos que han participado en esta estrategia de innovación que aportasen un *feedback* sobre la herramienta, y posibles aspectos que consideran que se deben mejorar.

Utilización de un simulador para la contextualización del modelo básico de elección renta-ocio en aulas del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

M^a Isabel Cal Bouzada, M^a Victoria Verdugo Matés
Universidad de Vigo

Palabras clave: economía laboral, modelo básico renta-ocio, maximización, derivación.

Códigos JEL: A22, J22

Resumen

La mayor parte de los alumnos que acceden al Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos proceden del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y presentan importantes lagunas de formación matemática básica para poder afrontar problemas sencillos como el de maximización y derivación de funciones claves para la modelización económica. Una vez identificadas las dificultades de aprendizaje, nos planteamos la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñando un simulador que de una manera sencilla les permitiese superar dichas dificultades y alcanzar un aprendizaje profundo y significativo relacionado con algunos aspectos del modelo básico de elección renta-ocio en el que se fundamenta la oferta de trabajo de un individuo.

Para construir dicho simulador se ha utilizado un libro de Excel con hojas vinculadas, dado que se trata de un software ampliamente difundido y que, en nuestra universidad, está a disposición de toda la comunidad universitaria. Entre las ventajas del uso de Excel destaca su facilidad de manejo y la posibilidad de trabajar simultáneamente con tablas y representaciones gráficas.

El principal objetivo de esta experiencia es poner a disposición del alumno una herramienta que le facilite el autoaprendizaje permitiéndole contextualizar de una manera relativamente sencilla diferentes escenarios ante los que se puede encontrar un individuo cuando se plantea la posibilidad de participar de forma activa en el mercado laboral.

Risk-free versus risky assets: Teaching a portfolio model with application to the Stock Market.

Dolors Berga, José I. Silva

Universitat de Girona

Palabras clave: palabra 1, palabra 2, palabra 3.

Códigos JEL: A22, C65, D89

Resumen

Este artículo presenta un ejercicio de aplicación de la teoría económica de la elección de cartera para alumnos de cursos avanzados del grado de Economía. Se pretende con el mismo que los alumnos entiendan el funcionamiento de dicho modelo, así como los determinantes básicos de la elección de la cartera óptima. Utilizando datos reales de la bolsa de valores, el alumno debe aplicar la teoría para encontrar la composición óptima de la cartera de valores en un modelo simplificado con un activo de valor cierto y un activo con riesgo cuyo valor fluctúa en el mercado de valores. Esto le permite entender cómo cambia la elección óptima cuando se tienen en cuenta activos con distintos rendimientos esperados. En el ejercicio también se evalúan las decisiones de composición de cartera que realizan los alumnos, así como su grado de aversión al riesgo, usando para ello distintas funciones de utilidad. Todo el ejercicio está planteado y se realiza en una hoja de cálculo Excel, usando para calcular la solución el complemento Solver. En este sentido, el artículo es una aportación a la creciente literatura sobre las ventajas pedagógicas que tiene el uso de la hoja de cálculo para la docencia en Economía, entre las que cabe destacar que permite al alumno aprender a aplicar métodos de solución de problemas que en principio les suelen parecer abstractos a datos reales y hacerlo usando un programa que tendrán que utilizar en sus futuros trabajos.

Abstract

Imagine that you have an initial wealth of 10,000 dollars that can be invested in a risk-free asset with annual return of 3% or in a risky asset with two equally possible returns of 77% and -50% (e.g., the up and down returns in the Stock Market). How much would you invest in the risky asset?

To help advanced undergraduate students to answer the above question, we present an application of the two-asset two-state portfolio model with a risk-free and a risky asset. Before introducing the model, we ask students how much they would invest in a risky asset taken from the Stock Market. Then, we introduce the standard portfolio model and present a tutorial exercise that solves it using Excel Solver. Next, we carry out some comparative static analyses in order to facilitate students to understand the role of each parameter of the model. These exercises allow students to improve their knowledge of what happens to the amount of investment in the risky asset when, for example, either its return or the agent's initial wealth changes.

A central point in this paper is to link the model to Stock Market data. To do so, we use yahoo finance website to obtain the returns of different assets with their respective probabilities in good and bad times (positive and negative returns, respectively). In particular, we perform an exercise where the individual decides how much of his initial wealth to allocate between the 10 years Treasury (the risk-free asset) and one risky asset among the following three possibilities: Facebook, Bitcoin, and S&P500. We also emphasize how relevant the degree of risk aversion is in the portfolio decision with the mentioned assets. Finally, we obtain the degree of risk aversion consistent with the average amount of investment in the risky asset obtained from students' answers.

Gamificación en el aula como herramienta de motivación.

Beatriz Corchuelo Martínez-Azúa
Universidad de Extremadura

Palabras clave: gamificación, Kahoot, Microeconomía, Economía del Trabajo, Economía y Sociología de la Innovación.

Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

La enseñanza universitaria está siendo objeto de numerosos cambios relacionados con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de estos cambios implica situar al alumno en el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la utilización de metodologías activas. De esta forma, el alumno se convierte en elemento activo colaborando a la elaboración de su propio currículo (Pérez et al., 2008).

Durante el curso académico 2018-2019 me inicié en innovar en la docencia a través del uso de *gamificación* en la asignatura de Microeconomía, que se imparte en el primer semestre del primer curso. Durante este curso académico (2019-2020) he ampliado el ámbito de utilización de esta metodología de forma que se ha aplicado en la asignatura de Microeconomía en un grupo de mañana del grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y en el grupo de doble grado ADE-Derecho; en una asignatura optativa (Economía del Trabajo) de primer semestre de cuarto curso del grado en Economía; y en la asignatura Economía y Sociología de la Innovación del Máster Universitario en Creación de Empresas e Innovación.

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo con la finalidad de conseguir mejores resultados: incrementar la motivación del estudiante, absorber conocimientos, recompensar habilidades concretas, aumentar su participación en el aula, etc. La Consultora Niuco define: “gamificar es motivar a los alumnos para que vivan experiencias gratificantes transformadoras del aprendizaje. Se trata de convertir la clase en una verdadera experiencia lúdica”. Rodríguez y Santiago (2015) explican las razones que justifican la gamificación: 1) se consigue una mayor motivación; 2) se centra en el alumno quien es el centro de su propio aprendizaje; 3) permite la personalización; 4) aumenta el aprendizaje; 5) contextualiza; 6) permite una mayor riqueza multimedia; 7) permite fallar sin riesgo; 8) se ofrece un feedback inmediato; 9) genera mucha práctica y esfuerzo; 10) fomenta la colaboración entre los estudiantes.

Si bien todas las razones son importantes, destacamos la primera de ellas, que es lograr una mayor *motivación* con el fin de lograr una mejora en el *aprendizaje*. La motivación es lo que induce a las personas a realizar alguna acción. En el caso de la enseñanza conlleva la voluntad de aprender. La motivación se debe entender como un “factor” que está presente en el proceso de aprendizaje (Mora, 2007). La motivación se debe plantear no solo al principio, en la actividad inicial, sino que debe mantenerse hasta el final y debe ser el punto de partida, si el proceso tiene éxito, de nuevas motivaciones para nuevos procesos. Esto es lo que se ha planteado como base para el desarrollo de la experiencia innovadora que se explica en la comunicación. Contreras y Eguía (2017: 16) concluyen su estudio indicando que “utilizar gamificación en las aulas es eficaz siempre y cuando se utilice para animar a los estudiantes a progresar a través de los contenidos de aprendizaje, para influir en su comportamiento o acciones y para generar motivación”.

El instrumento de gamificación utilizado en el aula ha sido el *Kahoot*. El uso del Kahoot se ha utilizado de diferente forma en los diferentes grupos y cursos. En el caso de la asignatura Microeconomía de primer curso, se realizó un Kahoot inicial, el primer día de clases, para conocer las características del alumnado (edad, estudios de procedencia, etc.) junto a preguntas relacionadas con el programa presentado de la asignatura (contenidos, criterios de valoración, etc.). Adicionalmente, se ha utilizado como repaso al finalizar cada uno de los temas del programa (8). En el caso de la asignatura Economía del Trabajo, de cuarto curso, se ha utilizado esencialmente como repaso de los temas. Tal repaso se ha completado con cuestionarios de evaluación con preguntas tipo test evaluables a través del aula virtual, que forman parte del trabajo no presencial de los

alumnos. Finalmente, en el caso de la asignatura de Economía y Sociología de la Innovación, en la parte de la asignatura impartida (Economía de la Innovación) se utilizó un Kahoot inicial para ver el grado de conocimiento de los estudiantes, todos extranjeros y con distintas titulaciones, así como un Kahoot final, que evaluó los conocimientos y actividades realizados durante el curso y las clases.

En todos los casos y grupos, el acogimiento del uso del Kahoot y la valoración de la experiencia que he percibido es positiva, si bien es interesante llevar a cabo su evaluación y compararla con los resultados obtenidos en el curso anterior, que es lo que se pretende llevar a cabo. Siguiendo a Stake (2006) se plantean dos formas de enfocar la evaluación: la *medición* y la *experiencia*, de forma que se enriquece la investigación y se permiten obtener diversas conclusiones. Esta evaluación se llevará a cabo a través de los datos que recogen los informes disponibles *on line* del Kahoot (create.kahoot.it) así como de un cuestionario enviado a los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras, R.S. y Eguía, J.L. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En: Experiencias de gamificación en las aulas (Contreras, R.S. y Eguía, J.L. Eds). Bellaterra: InCOM UAB Publications. Universidad Autónoma de Barcelona.

Mora, C. (2007). *La motivación del aprendizaje y logros. Motivación e incentivación*. Gestipolis.

Pérez, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Grupo Océano.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Enfoque integrado para el estudio de las cadenas verticales desde la perspectiva de la Microeconomía y la Organización de empresas.

Xose Picatoste, María Dolores Sánchez-Fernández, Isabel Novo-Corti
Universidade da Coruña

Palabras clave: microeconomía, organización de empresas, docencia colaborativa

Códigos JEL: A22, D21, D23

Resumen

La preocupación por la coordinación y complementariedad de los contenidos estudiados en las distintas materias que forman parte de los planes de estudio de los grados relacionados con el ámbito de la economía y empresa ha quedado patente, tanto en las reflexiones provenientes de las facultades y departamentos implicados, como en los referentes de la literatura académica. En este trabajo se analiza una propuesta docente en las que participan materias de los campos de las áreas de microeconomía y de organización de empresas, con el objetivo de aportar una visión conjunta de los dos enfoques, para contribuir a una comprensión integral del problema planteado.

El interés innovador de la propuesta está relacionado con la cooperación docente entre dos materias de diferentes ámbitos (una de Economía y la otra de Empresa) y con el criterio de la enseñanza colaborativa, donde los estudiantes deben coordinarse y trabajar conjuntamente. Se enfoca desde una aplicación práctica, donde la visión holística sea primordial para el estudiantado. Se aplica al tema de las cadenas verticales.

La metodología elegida es el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se convierten en la pieza fundamental. El profesorado de ambas materias (en este caso Principios de Microeconomía y Economía de la empresa: Dirección y organización) ha diseñado el experimento en el que participan alumnos comunes. Se establecen grupos de tres alumnos y cada uno de los grupos analiza un sector diferente. De los tres integrantes del grupo, cada uno elige una posición en una cadena vertical sencilla: empresa productora, empresa distribuidora y consumidor final. El(la) estudiante debe explicar las ventajas que tiene ejercer el poder de mercado en su respectiva posición, desde dos vertientes: por una parte, analizando los supuestos del análisis económico de maximización de los excedentes del productor y del consumidor, así como el bienestar global, y, por otra parte, tomando en consideración aspectos esenciales desde el ámbito organizacional, como son los costes de información (derivados de la búsqueda e identificación de los agentes que intervienen en la transacción), los costes de negociación (consecuencia de la redacción y estipulación del conjunto de cláusulas y condiciones del acuerdo) y los costes de garantía (vinculados a la vigilancia y supervisión del cumplimiento del contrato, así como la protección del incumplimiento del mismo). Una vez que cada grupo ha analizado su correspondiente sector, deben elaborar una presentación escueta y esquemática en la que se expliquen los resultados y conclusiones, puntualizando el modo en que los enfoques microeconómico y organizacional han influido para llegar a dichas conclusiones. Todas las presentaciones se harán en el aula y se expondrán a todos los estudiantes. Finalmente, el profesorado hará una valoración global de todos los casos analizados.

Contribución del análisis económico a la docencia en Políticas Públicas.

Xose Picatoste(*), Anelí Bongers Chicano(**), Elena Sánchez de Paz(*), Isabel Novo-Corti(*)
(* *Universidade da Coruña*, (** *Universidad de Málaga*)

Palabras clave: docencia en políticas públicas, análisis económico, grupos de innovación docente, docencia interuniversitaria.

Códigos JEL: A22, A23

Resumen

La ocupación de compartimentos estancos de las distintas disciplinas o áreas de conocimiento que forman parte del campo de la Economía dificulta, en ocasiones, el aprovechamiento de las sinergias que podrían surgir tras la coordinación y colaboración de las distintas áreas, ya que, en términos generales, la economía pública se nutre de los conocimientos de todas las áreas del conocimiento económico.

La experiencia innovadora que da origen a este trabajo se basa en la interacción entre profesorado de las materias de análisis económico de macroeconomía y microeconomía y su aportación a la docencia de postgrado en Políticas Públicas. En concreto, se refiere a la participación en la docencia de la asignatura “Pobreza y desigualdad: debates, mediciones e identificación de grupos en riesgo de exclusión” del Máster Universitario en Políticas Sociales e Intervención Sociocomunitaria de la Universidad de A Coruña (UDC).

El profesorado implicado se coordina dentro de un grupo de innovación docente, lo que constituye un estímulo tanto para los propios docentes como para los estudiantes. Son docentes de distintas materias de análisis económico, en concreto de microeconomía y de macroeconomía e imparten docencia de dichas materias en varias universidades españolas. El grupo de innovación docente en el que colaboran se denomina “TI-4- HE: Teaching Innovation for High Education [TI-4- HE: Innovación Educativa para la Enseñanza Superior]” y en él colaboran profesores de otras universidades tanto españolas como extranjeras.

El carácter innovador de la experiencia que aquí se relata radica fundamentalmente en tres aspectos: a) aportaciones de las herramientas de la microeconomía y la macroeconomía necesarias para la aplicación y comprensión de las políticas públicas, b) participación de varias universidades diferentes, c) utilización de la docencia online y presencial tanto para el profesorado como para el alumnado. La participación online de los docentes se ha aplicado de forma exclusiva por los docentes ubicados en universidades distintas de la UDC, mientras que los docentes que impartieron docencia presencial también aplicaron metodologías on-line dirigidas a los estudiantes. De este modo se podría decir que estamos en el contexto del ámbito semipresencial. La plataforma digital utilizada ha sido Moodle.

Aunque esta experiencia se ha desarrollado en los tres últimos cursos en el contexto de la docencia en un máster universitario enfocado en el ámbito de las políticas públicas, en concreto, políticas sociales, la propuesta es aplicable en distintos niveles educativos y otros ámbitos de la economía pública. En concreto, la aplicabilidad de esta propuesta está, pues, contrastada. Los docentes implicados pertenecen a la UDC, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad de Málaga (UMA). La satisfacción del profesorado y el alumnado ha sido muy elevada, hasta el punto de que se ha propuesto la continuidad de esta participación para cursos futuros. Estos resultados han animado a los docentes implicados a difundir esta experiencia con el objetivo de extender los efectos positivos comprobados, tanto en términos de adquisición de conocimientos teóricos y aplicados, como en la motivación estudiantil y la mejora de los resultados académicos alcanzados.

Microeconomía y Matemáticas: Una propuesta interdisciplinaria basada en el análisis dinámico.

Joaquín Andaluz Funcia, Gloria Jarne Jarne
Universidad de Zaragoza

Palabras clave: Análisis dinámico, Racionalidad limitada, Equilibrio de Nash

Códigos JEL: C62, D43, L13

Resumen

La experiencia docente que se presenta es fruto de una serie de reflexiones de un grupo de profesores pertenecientes al Departamento de Análisis Económico de la Universidad de Zaragoza con una dilatada experiencia docente en asignaturas de Matemáticas y Microeconomía en el Grado de Economía.

Junto con otras actividades docentes se ha desarrollado en el marco de diversos Proyectos de Innovación. El objetivo común de todas ellas es favorecer una docencia interdisciplinaria entre las Matemáticas y la Teoría Económica en general y la Microeconomía en particular, ya que creemos firmemente que esto redundará en una mejor formación de los futuros graduados en Economía.

Por una parte, existe la percepción de que una gran mayoría de los estudiantes del Grado en Economía conciben a las mencionadas asignaturas como disciplinas independientes y no son capaces de extraer la clara vinculación existente entre el empleo de conocimientos matemáticos y el análisis microeconómico, lo cual incide negativamente en los resultados académicos alcanzados. Evidentemente una de las causas de esto puede ser la propia organización docente del Grado y la tradicional forma de impartir las asignaturas como compartimentos estancos.

Por otra parte, se observa una significativa y creciente heterogeneidad en el alumnado, pudiendo identificar un reducido número de alumnos que obtienen muy buenos resultados académicos, presentan una actitud vocacional hacia el grado y manifiestan que el nivel de algunos contenidos es escaso, exigiendo en muchas ocasiones un mayor análisis formal.

Con el fin de subsanar estas deficiencias y aprovechando que, en la Universidad de Zaragoza, los profesores de Matemáticas en el Grado de Economía están integrados en el Departamento de Análisis Económico junto con los responsables de las asignaturas de Teoría Económica y Econometría, hemos desarrollado diversas actividades docentes con el fin de proporcionar una docencia más integrada. Así, en las asignaturas de Matemáticas se motiva cada uno de los temas impartidos con un problema de índole económica en cuya resolución se utilizan los conocimientos y técnicas matemáticas que se explican en el tema (para Matemáticas I se desarrolló esta actividad el curso pasado en el Proyecto de (PIIDUZ_18_318) y para Matemáticas II se está haciendo lo mismo este curso en otro Proyecto de Innovación (PIIDUZ_19_418)). De la misma manera en las asignaturas de Microeconomía siempre que el contenido lo permita se incide en la aplicación de los resultados y herramientas vistas en las asignaturas de matemáticas, por ejemplo, la condición de segundo orden en los problemas de optimización y sus consecuencias desde el punto de vista económico, la interpretación de la derivada como variación marginal, el cálculo de los excedentes mediante integrales...

Dentro de este contexto, en esta presentación queremos destacar las actividades docentes que los autores hemos desarrollado enmarcadas en la línea titulada "Modelos dinámicos en mercados de oligopolio". Se trata de una innovación dirigida a extender y completar el contenido de determinadas asignaturas de teoría microeconómica incorporando una perspectiva dinámica del comportamiento de los agentes económicos en un contexto de racionalidad limitada.

Desde nuestro punto de vista, tanto la consideración del tiempo como la definición de conductas individuales en ausencia de perfecta racionalidad, son dos aspectos que deberían estar presentes en la formación microeconómica de todo graduado y son un buen ejemplo de la interdependencia entre las matemáticas y el análisis microeconómico.

Los instrumentos y resultados matemáticos a utilizar son adecuados para estudiantes de Economía. Algunos de ellos se imparten en las asignaturas Matemáticas I y II (en primer curso del grado en Economía) y otros, como el análisis cualitativo de sistemas dinámicos discretos y su simulación mediante un software adecuado, necesitarán una explicación adicional. Los contenidos necesarios de microeconomía están relacionados con la competencia imperfecta y la teoría de juegos, que se imparten en las asignaturas obligatorias Microeconomía II (2º cuatrimestre de segundo curso), Microeconomía IV (2º cuatrimestre de tercer curso) y en la asignatura optativa Juegos y Decisión (2º cuatrimestre de tercer curso). Es por ello, que la actividad docente que aquí se expone sería idónea para la elaboración de un trabajo de fin de grado, para implementarla en una asignatura de libre elección o de Máster de Economía o para un trabajo de fin de máster.

Un ejemplo ilustrativo vendría dado por el análisis de la competencia en un duopolio de Cournot. En una primera etapa, se obtendría el equilibrio estático. Posteriormente, se dinamizaría el modelo mediante la definición de determinadas reglas de ajuste basadas en diferentes expectativas cuyo grado de racionalidad dependería de la información disponible de las empresas y en un contexto de tiempo discreto. Finalmente, se llevaría a cabo el análisis cualitativo del sistema dinámico resultante, deduciendo la influencia de determinados parámetros sobre la estabilidad dinámica del equilibrio.

Queremos señalar que este tipo de actividades ya han dado lugar a diez Trabajos Fin de Grado y a un Trabajo Fin de Master y este curso seguimos dirigiendo trabajos en esta línea. Los estudiantes que se prestan a desarrollar este tipo de trabajos terminan con una buena sensación porque realmente ven las conexiones tan estrechas que existen entre las distintas materias que han visto en el grado, algunas veces como asignaturas independientes. Además, pensamos que les ayuda a adquirir competencias, habilidades y destrezas que todo graduado en economía debería tener para desarrollar su futura actividad profesional.

Un curso interactivo de microeconomía intermedia: “Consumer Theory”.

Javier Puértolas, Loreto Llorente
Universidad Pública de Navarra

Palabras clave: Microeconomía intermedia, teoría del consumidor, docencia, interactividad, feed-back, autoevaluación.

Códigos JEL: D11, A22

Resumen

En nuestra ya larga experiencia impartiendo docencia de Microeconomía siempre ha estado presente el mismo reto: los alumnos la encuentran difícil, por abstracta (demasiada teoría, dicen ellos). **¿Cómo conseguir que los estudiantes entren en la lógica de la materia, en lugar de buscar recetas que simplemente les permitan aprobar?** El problema es cómo conseguir que dejen de ver la asignatura como un ejercicio de memoria y cálculo mecánico, y lleguen a entrar en la lógica interna de los conceptos y los modelos, y su representación tanto matemática como gráfica. Creemos que para hacer la materia más atractiva la clave está en **involucrar** al estudiante, y para ello nuestra idea es incrementar la **interactividad** en todo el proceso. Y un elemento muy importante son los materiales a usar.

Comenzamos, en 2006, usando el programa *Mathematica* para crear **figuras interactivas** que usábamos en la pantalla en nuestras clases. El segundo paso fue pedir que fueran los estudiantes quienes usaran las figuras para razonar sobre (y con) los diferentes conceptos teóricos. Presentamos la idea en las I Jornadas de Docencia en Economía (Granada- 2009), y a partir de ahí elaboramos un total de más de 60 actividades, a contestar utilizando las correspondientes figuras interactivas que integramos en dos manuales de texto en papel, “Microeconomía Interactiva I y II”, publicados por la editorial Pirámide en 2013.

El siguiente paso era incrementar la interactividad, para que no se limitara a las figuras, sino que se extendiera también al texto de las explicaciones teóricas. En las VI Jornadas (Bilbao 2014) presentamos una idea preliminar a este respecto, cuyo desarrollo final es el que aquí nos ocupa.

Presentamos ahora un nuevo **material docente en formato digital**, accesible desde cualquier dispositivo electrónico, cuya interactividad puede atraer a nuestros alumnos, nativos digitales. Y con el valor añadido de facilitar en gran medida la labor del docente. Los estudiantes pueden acceder a una serie de elementos interactivos ya en clase (y después fuera de ella), no sólo desde el ordenador sino también directamente desde el móvil o tablet. La idea, confirmada por la experiencia en las pruebas en el aula, es que el alumno esté activo en clase, muy entretenido y siga en mayor medida las explicaciones del profesor. La primera experiencia ha tenido un gran éxito entre los alumnos que el pasado semestre cursaron el segundo curso del Doble Grado Internacional en Economía y ADE en la UPNA. Se ha facilitado a los alumnos el material interactivo para una parte del curso, y un material más tradicional con uso de transparencias en otra. Dichos alumnos han expresado con rotundidad en las encuestas su preferencia por el nuevo material interactivo, y los resultados además han sido muy satisfactorios.

En el material docente que aquí presentamos, Consumer Theory, la interactividad está presente en todo momento. La mayoría de las figuras tienen elementos interactivos, pero también el texto tiene este carácter, en un doble sentido. Por un lado, numerosas llamadas ofrecen al alumno explicaciones adicionales cuando lo necesita, así como enlaces a otros puntos del texto relacionados. Además, cada capítulo comienza con un ejemplo intuitivo al que recurrimos a lo largo del tema tras las explicaciones de los conceptos teóricos, para que el alumno los aplique en un entorno con el que ya está familiarizado. Y buena parte de los conceptos se presentan a través de series de preguntas que solicitan al lector que piense y razone antes de darle las respuestas.

Gracias al uso de las *tooltips* en los documentos digitales, podemos dar explicaciones que pueden ser requeridas en una primera lectura, pero permiten seguir sin interrupciones la línea principal del texto en lecturas posteriores. En esta misma línea, existe la posibilidad de seguir la lectura del texto principal con conocimientos muy básicos de cálculo, pero a su vez, se pueden abrir apartados con planteamientos y explicaciones más técnicas cuando se desee un tratamiento más matemático. También las definiciones de los conceptos necesarios están disponibles bajo petición. Y como característica a destacar, a lo largo de las explicaciones de los conceptos teóricos se hace al alumno pensar realizando ejercicios detallados que, una vez realizados, no rompen el ritmo del texto puesto que sólo aparecen cuando expresamente se solicitan.

Nos parece muy importante que el estudiante tenga continuo *feedback* durante el proceso de aprendizaje, lo cual está presente a lo largo de todo el documento. Tanto en los ejemplos que aparecen intercalados en las explicaciones teóricas, como en las cuestiones de autoevaluación al final de cada sección, se plantean cuestiones al estudiante y, si no sabe responderlas, se le guía con preguntas adicionales para facilitarle el encontrar la respuesta. Sólo en última instancia y tras petición, se mostrará la solución a las cuestiones.

Puede consultarse el material en el siguiente enlace:

<http://microeconomics.hol.es/index.html>

(las puntas de flecha permiten abrir los desplegables en el índice, y los títulos de las secciones son enlaces.).

Educación a distancia por el Covid-19: ¿un modelo que viene a quedarse o un año atípico?

Paula Aguiló, Maria Sard
Universidad de las Islas Baleares

Palabras clave: educación a distancia, teletrabajo, resultados.

Códigos JEL: A22

Resumen

Este año está siendo atípico en muchos aspectos, entre otros en la docencia. Llevamos ya años en donde nuestra mirada se ha dirigido a la innovación docente y en la aplicación y mejora de estas innovaciones. Años, en los que hemos hablado de clases invertidas, trabajos por proyectos,...y que, con más o menos acierto, y con mayor o menor rapidez, hemos ido implantándolo en nuestras aulas. Cada vez es mayor el conjunto de profesores participando de estas aportaciones y enriqueciéndonos unos a otros. En todo este tiempo el foco estaba en mejorar el método de enseñanza considerando como punto relevante nuestra presencialidad. La pandemia ha venido a cambiar este foco. Aun estando preparados en el uso de innovaciones docentes, el cambio ha sido radical, y la adaptación ha tenido que ser inmediata. Algunos han ignorado esta oportunidad de cambio y mejora y, simplemente, han sido emisores de material sin autoría propia y han trasladado a los alumnos las dificultades implícitas en este tiempo vivido y en ausencia de presencialidad. Otros hemos aprovechado este nuevo entorno como oportunidad para seguir innovando en nuestra labor docente y poner en marcha algunas de las ideas que ya rondaban en nuestra cabeza, pensando en qué una docencia sin tantas rigideces es posible y no tan lejana. Una docencia con una verdadera adaptación a los procesos individuales de aprendizaje. Y, si bien, no lo hemos podido realizar de una forma óptima debido a la falta de tiempo y velocidad cambiante del entorno, sí hemos tenido una alta capacidad de respuesta, de asimilación de nuevas tecnologías y de ver nuevas oportunidades en las mismas. Técnicamente las universidades y sus docentes estamos preparados para otro modo de enseñanza-aprendizaje.

En esta ponencia queremos compartir la experiencia de la adaptación realizada, comparar los resultados de evaluación con otros años y proponer sistemas más flexibles de aprendizaje.

ECONOMÍA APLICADA

Estrategias para la autoevaluación de asignaturas de Economía Aplicada y Derecho, en el doble grado ADE-Derecho en la Universidad de Granada.

José Antonio Rodríguez Martín, Karen G. Añaños Bedriñana
Universidad de Granada

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Evaluación docente, Garantía de la calidad.

Códigos JEL: A22, K00

Resumen

En los actuales Grados universitarios, tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, ha alcanzado un papel esencial la evaluación permanente del docente. En este proceso, se han realizado profundos avances en la monitorización del desempeño del profesorado. De este modo, la evaluación plantea una serie de cuestiones fundamentales, tales como: qué se debe evaluar, quién tiene que realizarlo y cómo debe aplicarse. En este nuevo contexto, los docentes deben asumir la necesidad y la relevancia de su mejora continua en el proceso de aprendizaje.

Desde la Universidad, se debe promover y garantizar que se materialice este proceso con éxito en el conjunto de la Educación Superior, en línea con la acción de formación del profesorado, en el marco del Programa de Formación Permanente de la Universidad de Granada, sobre la que se asienta la presente experiencia de autoevaluación. Hay que tomar en consideración que, hasta hace relativamente pocos cursos académicos, las experiencias de evaluación efectuadas en España se han focalizado, fundamentalmente, en la opinión de los alumnos sobre el desempeño del profesor, pero que, en sintonía con el programa Docencia, se debe complementar con otros elementos.

En el presente trabajo abordamos la autoevaluación docente del profesor en un doble Grado de ADE y Edificación de la Universidad de Granada, en asignaturas del área de la Economía Aplicada y el Derecho. Algunas de estas materias están contenidas en la Plataforma Virtual docente Aplicate, desde hace varios años, con el apoyo del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada. Nuestro cuestionario de autoevaluación docente, con preguntas tanto abiertas como cerradas, se inserta en el planteamiento de que la autoeficacia percibida incide significativamente en el ambiente de aprendizaje del alumnado, auspiciado por el profesor y sus metodologías, así como por los medios docentes. Pero también el resultado final está determinado por el esfuerzo y la constancia del profesor para alcanzar el aprendizaje de los estudiantes.

De ahí la relevancia de emprender esta comparación para analizar la autoeficacia en la acción docente y, en tal caso, acometer las acciones de mejora correspondientes. En concreto, esta propuesta de innovación persigue construir la correlación entre las opiniones del docente, respecto a su desempeño, y la opinión real de su alumnado en materias de Economía Aplicada y Derecho en el doble Grado ADE-Derecho. Los profesores cumplimentarán el cuestionario sobre autoeficacia, de tal modo que la obtención de datos se acometerá a mitad del cuatrimestre del curso académico. Específicamente, se estructuran las preguntas en las siguientes dimensiones docentes: Dimensión 1: Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; Dimensión 2: Implicación de los alumnos en el aprendizaje; Dimensión 3: Interacción y creación de un clima positivo en el aula; Dimensión 4: Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

En el desarrollo de la propuesta de innovación docente la escala global está integrada por 44 ítems, con el fin de evaluar la autoeficacia del profesor para realizar las estrategias didácticas contempladas en los componentes anteriores, relacionados, en conjunto, con un aprendizaje de calidad. El docente debe definir qué objetivos desea lograr y si es viable, en términos de una meta concreta y con un plazo establecido,

su estrategia. Así, tendrá la opción de corroborar su resultado, de acuerdo a la información derivada de la autoevaluación. Finalmente, se podrán proponer soluciones para mejorar la labor del docente y, en última instancia, mejorar la calidad del proceso de aprendizaje en las materias de Economía Aplicada y Derecho de la doble titulación.

Se pretende, primordialmente, confrontar los datos recogidos por el formulario del profesor, concernientes a la creencia de su autoeficacia, frente a los resultados reales de su evaluación docente efectuada por sus alumnos. Hay que subrayar la relativa dificultad que podría comportar la obtención de la información sobre la autoeficacia docente, de forma voluntaria, por el riesgo a la no consecución de los objetivos docentes establecidos, por parte de la Universidad o de la Agencia de Evaluación nacional o autonómica correspondiente. Como principal fortaleza de la propuesta de innovación docente planteada, cabe resaltar la revisión crítica de la docencia para que cada profesor pueda inferir una visión global de sus fortalezas y debilidades didácticas en cada una de las cuatro dimensiones.

REFERENCIAS

- Rivera, E. 2012. Reflexionando en torno a la investigación educativa: Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1): 58-79.
- Rodríguez, J.A. 2014. Trabajo Final del Curso: Estrategias para autoevaluar la docencia universitaria. Un enfoque desde la utilización de herramientas informatizadas de análisis de datos cuantitativo y cualitativo. Universidad de Granada: Vicerrectorado de Garantía de la Calidad.
- Rodríguez, J.A., Añaños, K.G. 2017. Estrategias para autoevaluar la docencia universitaria en materias del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas en titulaciones técnicas. V Jornadas Internacionales sobre innovación docente en las titulaciones técnicas. Universidad de Granada: Fundación Empresa-Universidad.

Una propuesta de docencia universitaria en Economía mediante aprendizaje por proyectos.

Cristina Calvo Porral, Manuel Nieto Mengotti
Universidade da Coruña

Palabras clave: Aprendizaje por Proyectos, Docencia Universitaria, Economía.

Códigos JEL: A20, A10.

Resumen

La presente trata de la aplicación de la metodología docente de Aprendizaje por Proyectos (ApP) (Frey, 1982), en la docencia universitaria de Economía, para los alumnos universitarios del Grado en Administración y Dirección de Empresas, con el objetivo de que el alumno relacione los contenidos teóricos y conceptuales con la realidad empresarial e industrial, desarrollando competencias prácticas para su futuro profesional. Mediante el empleo de esta metodología de enseñanza-aprendizaje se consigue que el alumno universitario sea el verdadero protagonista y sujeto activo de su propio aprendizaje (Mioduser y Betzer, 2007; Lopez-Berrio, 2017). Por lo tanto, y ante la escasez de propuestas de ApP dentro del contexto de la enseñanza universitaria, la presente propuesta supone una innovación docente dentro del área académica de la Economía.

Así, la propuesta concreta de docencia mediante el ApP consiste en que el alumno, partiendo del conocimiento previo de un sector económico, debe diseñar un “*plan estratégico*” para una empresa. Más concretamente, el alumno parte de una estrategia analógica y tradicional de una empresa de un sector, y a partir de ahí, debe diseñar un plan para la digitalización de dicha empresa, para que ésta pueda competir en el entorno de la nueva economía de las plataformas digitales. Igualmente, mediante el empleo de esta metodología docente se pretende estimular la creatividad y pensamiento crítico de los alumnos, de modo que a los estudiantes se les exige que el modelo de negocio sobre el cual van a trabajar debe corresponderse con un sector todavía no implementado en la economía digital de plataformas. De la misma manera, esta metodología de enseñanza-aprendizaje exige que el alumno realice análisis complementarios, para incidir en la transversalidad de los contenidos de su aprendizaje. Por este motivo, el alumno debe realizar análisis de segmentación de mercado, un análisis sobre las necesidades de los consumidores que no están siendo atendidas en el entorno analógico de la empresa, así como un análisis de la competencia potencial en el entorno digital, y la viabilidad financiera de su proyecto. Los datos fundamentales del proyecto propuesto se presentan a continuación.

Etapas	Tareas
Presentación del proyecto	-Objetivo del proyecto: adaptar una empresa a la competencia digital en plataformas digitales, atendiendo al sector en el que operan. -Duración: el primer cuatrimestre.
Trabajo cooperativo en el aula	-El proyecto se realiza en grupos, para desarrollar la competencia de trabajo en equipo.
Seguimiento del trabajo	-El profesor reflexiona con los alumnos sobre las propuestas de digitalización presentadas. -El profesor analiza con los alumnos la trazabilidad y la viabilidad financiera del proyecto.
Objetivo principal del proyecto	-Análisis de las estructuras del mercado en cada sector económico y propuesta de reorganización de la empresa, con modificaciones en sus atributos funcionales y estructurales.

Objetivos secundarios del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> -Investigación y análisis sobre un sector económico determinado. -Estudio de casos de éxito empresarial. -Estudio de los competidores potenciales existentes en el mercado y de sus estrategias digitales
Fase final del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación del proyecto final en una tutoría presencial con el profesor para cada grupo. -Análisis de resultados y conclusiones
Presentación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación en el aula del proyecto de digitalización con participación de todos los estudiantes de cada grupo, y debate con el resto de alumnos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación del nivel de innovación, creatividad y conocimiento del sector empresarial. -Evaluación de la presentación oral y la calidad del trabajo.

Se puede concluir que la metodología docente de ApP facilita el aprendizaje del alumno, y contribuye a la formación en competencias de los alumnos de enseñanza superior dentro del área de Economía. Por tanto, mediante el desarrollo de este proyecto el alumno puede aplicar sus conocimientos teóricos de una forma práctica, a la vez que desarrolla competencias fundamentales para su futuro profesional en el ámbito de la Economía.

REFERENCIAS

- Lopez Berrio, J.J. (2017). Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos de alto contenido tecnológico. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 3(2), 43-61.
- Frey, K. (1982). Die Projekt-Methode. Weinheim: Der Weg zum buildenden Tun. Beltz.
- Mioduser, D., y Betzer , N. (2007). The contribution of Project-based learning to high achievers' acquisition of technological knowledge. *International Journal of Technology & Design Education*, 18, 59-77

Las plataformas tecnológicas como herramienta docente en Economía: Análisis de la aceptación de Moodle

Cristina Calvo Porral, Manuel Nieto Mengotti

Universidade da Coruña

Palabras clave: Tecnología, Moodle, Economía.

Códigos JEL: A20, A10

Resumen

Con el desarrollo de internet y las nuevas tecnologías, en la última década muchos países han fijado como objetivo la integración de las TIC en el sistema educativo (Suárez-Rodríguez et al., 2013). Igualmente, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) demanda en los nuevos grados que el estudiante universitario adquiera competencias transversales relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información. Así, plataformas tecnológicas para la docencia como Moodle han proliferado en las universidades españolas. En este contexto, la plataforma tecnológica Moodle ofrece un entorno educativo con gran una variedad de herramientas tecnológicas interactivas y permite a los alumnos acceder a distintas opciones para su aprendizaje como videos, audios, o diversos contenidos didácticos; y por lo tanto, supone una herramienta muy útil para el desarrollo de estas competencias. La plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) fue desarrollada por Dougiamas y se refiere a un entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular. Más concretamente, Moodle no es más que un paquete de software diseñado para ayudar al profesorado a crear fácilmente cursos de calidad en línea. En este sentido, el presente trabajo trata de analizar la aceptación por parte de los alumnos universitarios de la plataforma Moodle.

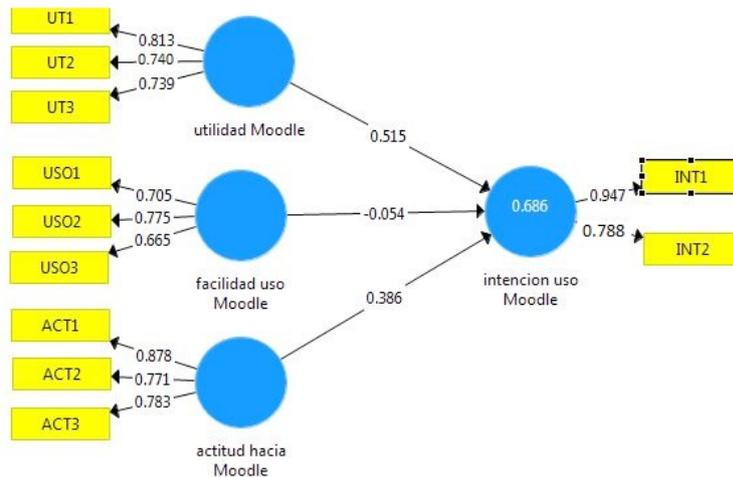
Para ello, se ha empleado como fundamento teórico, el modelo TAM (Technology Acceptance Model) propuesto por Davis (1989). Este modelo teórico trata de analizar y predecir la aceptación y uso de las tecnologías por parte de los individuos, considerando las variables utilidad percibida de la tecnología, facilidad de uso de la tecnología y actitud hacia la misma (Davis, 1989). Así, este modelo teórico propone que la utilidad percibida de una herramienta tecnológica o el grado en que un individuo cree que el uso de la tecnología aumentará su rendimiento en el trabajo-; así como su facilidad de uso –el nivel en que el individuo cree que el empleo de dicha tecnología está libre de esfuerzo-, influyen en la actitud hacia esa tecnología. Por otro lado, la actitud hacia esa tecnología influirá en la intención de uso. En el presente trabajo, hemos considerado que las tres variables –facilidad de uso, utilidad y actitud- podrían influir en la intención de usar la tecnología; y por tanto, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

- H_1 : *La utilidad percibida de la plataforma Moodle influye positivamente en la intención de uso por parte de los alumnos universitarios.*
- H_2 : *La facilidad de uso de la plataforma Moodle influye positivamente en la intención de uso por parte de los alumnos universitarios*
- H_3 : *La actitud favorable hacia la plataforma Moodle influye positivamente en la intención de uso por parte de los alumnos universitarios*

Para realizar un análisis de la aceptación por parte de los alumnos de la herramienta Moodle, se llevó a cabo un estudio empírico entre alumnos universitarios del Grado en Economía. Se recogió una muestra total de 75 alumnos, y los datos fueron analizados mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales a través de PLS (SEM-PLS). Los resultados obtenidos muestran que la variable que más influye en intención de usar Moodle por parte de los alumnos es su utilidad, seguido de la actitud favorable hacia esta herramienta. Sin embargo, la facilidad de uso de la plataforma no muestra una influencia significativa en la intención de usar Moodle, contrariamente a lo previsto inicialmente. Una explicación para este resultado podría ser que los estudiantes

participantes en el estudio han crecido empleando tecnologías, y pasan gran parte de su tiempo utilizando redes sociales, internet y otros contenidos multimedia; por lo que estos alumnos tienen una gran facilidad en el uso de las tecnologías.

Relaciones entre variables	Paths	Valor t	p-valor	Test de Hipótesis
Utilidad → Intención de uso	$\beta=0.515$	4.059	0.000	H ₁ : Se acepta
Facilidad de uso → Intención de uso	$\beta=-0.054$	0.461	0.645	H ₂ : No se acepta
Actitud → Intención de uso	$\beta=0.386$	2.577	0.010	H ₃ : Se acepta



Como conclusión de este trabajo se debe destacar que para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje con la herramienta tecnológica Moodle los alumnos deben percibirla como útil, y además desarrollar una actitud positiva hacia la misma, lo cual podría depender de la funcionalidad de esta herramienta.

REFERENCIAS

- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Suárez-Rodríguez, J. M.; Almerich, G.; Gargallo-López, B. y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-62.

Las materias de economía en los Programas Universitarios de Mayores: el caso de la Universidad de Vigo

Alberto Vaquero García, Santiago Lago Peñas
Universidad de Vigo

Palabras clave: programa para mayores, aprendizaje permanente, economía

Códigos JEL: H10, H20, H30, H40, H60

Resumen

Uno de los principales retos económicos y sociales a los que se deben enfrentar las economías desarrolladas es el continuado y fuerte proceso de envejecimiento poblacional. Este nuevo escenario nos debe hacer reflexionar sobre los cambios que se deben realizar a todos los niveles, puesto que cada vez se viven más años y en mejores condiciones. En este marco económico y social, el envejecimiento activo se hace algo cada vez más necesario.

Precisamente, la formación puede ser un instrumento para garantizar lo anterior. Si se consigue ofertar formación variada, de calidad e integradora a las personas de más edad, se estará consiguiendo un envejecimiento activo.

Las universidades no son ajenas a esta realidad. Desde hace casi cuatro décadas, una buena parte de las instituciones de educación superior europeas vienen desarrollando programas formativos especializados para estudiantes seniors, esto es, aquellos con 55 o más años. La denominación resulta muy variada: “aulas de la experiencia”, “universidad para mayores”, “aulas de formación abierta” o “programas universitarios de mayores”.

Los programas universitarios de mayores permiten acercar a las aulas universitarias a personas de 55 o más años con deseos de aprender y, al mismo tiempo, posibilita una mayor integración personal de los alumnos con otros compañeros, reforzando las relaciones interpersonales e intergeneracionales. Gracias a estos programas se consiguen importantes mejoras de la calidad de vida de las personas mayores. De esta forma, se facilita el acceso a la vida universitaria, tanto a alumnado con experiencia universitaria como a aquel que nunca pudo asistir a la universidad; se oferta un espacio adecuado para el intercambio de conocimientos y experiencias científicas y culturales; se potencia la participación en la sociedad actual; se mejora la adaptación a los crecientes cambios sociales y se empodera a las personas mayores como agentes dinamizadores

Resulta evidente que de esta forma se garantiza una formación que posibilita seguir desarrollando las capacidades intelectuales con los años. Al mismo tiempo, se consigue a la convivencia del alumnado, lo que reduce el aislamiento y el sedentarismo de muchos de nuestros mayores. Por lo tanto, además de cumplir con una función académica, estos programas tienen también una importante vertiente social y de integración.

Dentro de las enseñanzas impartidas en estos programas hay materias de contenido económico. Conocer las cuestiones económicas básicas debe ser algo independiente de la edad. Esto debe estar presente en todos los niveles de estudios, incluyendo la actual oferta formativa de los programas universitarios de mayores. Con ello no se trata de que las personas mayores se conviertan en expertos en economía, sino que tengan ciertos conocimientos que les permita comprender el funcionamiento esencial de estas cuestiones.

La presente comunicación trata de señalar la experiencia de las enseñanzas de economía en el programa universitario de mayores dentro de la oferta formativa de la Universidad de Vigo. La novedad del tema, así como su incidencia dentro de un colectivo cada vez con mayor presencia en las aulas universitarias, justifican la relevancia e interés de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- AEPUM, Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (2020): *Página web*, <https://www.aepumayores.org/es/contenido/estad-sticas-por-curso-acad-mico>.
- BRU, C. (2008). “Los programas universitarios de mayores en España: Análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa”. *Resumen de proyecto de investigación AEPUMA 2006-2007*.
- UNIVERSIDADE DE VIGO (2020a). *Programa Universitario de Mayores*, <https://www.uvigo.gal/es/estudiar/que-estudiar/programa-universitario-mayores>.
- UNIVERSIDAD DE VIGO (2020b). *Portal de transparencia de la Universidad de Vigo*, <https://secretaria.uvigo.gal/uv/web/transparencia/informe/show/5/59/30>
- VAQUERO, A. (2018). “La enseñanza de la Economía Pública en el Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Vigo”. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, E-pública, núm. 23, pp. 25-44.
- VAQUERO, A. y LAGO, S. (2009). “O ensino da economía no programa para maiores da Universidade de Vigo: experiencia no campus de Ourense”. *Propostas innovadoras na docencia universitaria*, pp. 225-230. Vigo: Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo.
- VAQUERO, A. y LAGO, S. (2012). “La adaptación de contenidos formativos de naturaleza económica al programa para mayores”. *Experiencias docentes innovadoras en educación superior*, pp. 21-26. Santiago de Compostela: Andavira Ediciones.
- VILLAR, F. (2006) (dir.): “Evaluación de los programas universitarios para mayores: motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida”. Principales resultados del Proyecto 55/2005 del IMSERSO.

Caso práctico de ejercicios de economía aplicada, uso de bases de datos y hoja de cálculo, y desarrollo de habilidades de presentación.

Fernando Bruna
Universidade da Coruña

Palabras clave: capacitación profesional, motivación, análisis empírico.

Códigos JEL: A22, C80

Resumen

Una de las competencias más importantes que ha de adquirir un estudiante de economía o de administración de empresas es el manejo, interpretación y presentación de datos. Sin embargo, en muchas ocasiones los estudiantes terminan la carrera habiendo desarrollado escasamente estas habilidades. Por ello, a pesar de que enseño teoría económica, aunque también porque tengo una concepción de la teoría muy apegada a los datos, en mis materias realizo ejercicios de economía aplicada.

Los estudiantes tienen tres pruebas parciales a lo largo del curso. Durante el periodo previo a cada una de ellas pueden presentar un ejercicio voluntario que consiste en las siguientes tareas:

- Apuntarse en una lista solicitando la realización del ejercicio
- Recibir por correo las instrucciones de la tarea que han de presentar en clase
- Seleccionar en una base de datos online aquellos que se le han solicitado, tomando las decisiones de selección necesarias para ello
- Descargar esos datos y cargarlos en una hoja de cálculo
- Elaborar en la hoja de cálculo una tabla o gráfico según se le haya requerido
- Llevar este gráfico o tabla a una página (una única página) de un editor de textos y editarla correspondiente: título de la tarea y del gráfico, pie de gráfico con la fuente y posibles notas técnicas y unas pocas líneas interpretando las principales conclusiones resultantes de esta tarea
- Llevar a clase unas pocas copias de esta hoja para entregar al profesor y para que los compañeros puedan tener una hoja para varias personas y presentar el trabajo en 5-10 minutos enfatizando: principal dificultad que se encontró, principal habilidad que practicó y principales conclusiones del ejercicio.

La presentación de cada trabajo supone unas décimas adicionales en la nota final del curso, aparte de que la suma total de exámenes sigue puntuando 10, con lo que la calificación máxima de la materia supera la nota de 10. Las características de los ejercicios suponen poner en práctica habilidades tales como:

- Manejo de bases de datos profesionales
- Manejo de ficheros de datos
- Diseño y elaboración de gráficos o tablas en una hoja de cálculo
- Diseño de una ficha en un editor de textos y respeto a las formalidades de entrega: textos justificados, fuente de datos...

- Capacidad de síntesis
- Presentación del análisis en público y diálogo con el profesor sobre ese tema

Algunos ejemplos de tareas a realizar son:

- Utilizando los datos de Eurostat, haga un gráfico de barras de los ingresos de las administraciones públicas en % del PIB (*Total general government revenue*, Code: tec00021, % of GDP), para el último año disponible. Comente los países con máximos y mínimos, situación de España relativa a la media... Pista: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Utilizando los datos del INE, haga un gráfico de la evolución trimestral de los Indicadores de Confianza Empresarial por sectores de actividad durante los últimos años (índice armonizado). Comente los resultados y relacione esta evolución con la situación económica general de España durante este periodo. Pista: <http://www.ine.es>
- Utilizando la base de datos del Banco Mundial, haga un gráfico de barras de los “adolescentes que no asisten a la escuela, mujeres (% de mujeres en edad de asistir al ciclo inferior de la escuela secundaria)”, por grupos de países, para el último año disponible. Explique la variable y comente máximos, mínimos, media, España o detalles que le llamen la atención. Pista: <http://databank.bancomundial.org/data/home.aspx>
- Utilizando los datos de la OCDE (OECD en inglés), presente y comente una tabla sobre el PIB por hora trabajada (*GDP per hour worked*), tras buscar “*level of GDP per capita and productivity*”: países con máximos y mínimos, situación de España relativa a la media... Pista: <http://stats.oecd.org/>

A pesar de su sencillez, la experiencia resulta innovadora y muy gratificante. En primer lugar, se ponen de relieve y se corrigen deficiencias básicas en la formación de los alumnos: hacer gráficos ilegibles, casi imposibles de interpretar, o con excesivamente escasa información, errores formales y conceptuales, errores de presentación en público... En segundo lugar, para los estudiantes la tarea resulta amena y todos aquellos que solicitan un primer trabajo voluntario, repiten después la solicitud, lo que les implica más en la materia. En tercer lugar, muchos descubren que tienen ya capacidades profesionales, o la vía de mejora en ellas, y que el análisis de datos es útil e interesante. En cuarto lugar, la diversidad de temas tratados (finanzas, medio ambiente, estadísticas sociales, contabilidad nacional, mercado laboral, género, educación...) permite traer al aula una variedad de debates, que hacen la materia más amena y elevan la motivación del estudiante, exponiéndole también a detectar temas que le interesen o motiven.

Proceso de Elaboración y Evaluación de los Trabajos de Fin de Grado (TFG). Una Perspectiva Internacional sobre el ejemplo de España y de los Países Bajos.

Beatriz Rodríguez Sánchez

Universidad de Castilla la Mancha

Palabras clave: trabajo de fin de grado; comparativa internacional; asignatura; evaluación

Códigos JEL: A10, A20, A22, A31

Resumen

La implantación del Plan Bolonia supuso la adaptación y unificación de criterios educativos en todos los centros de educación superior europeos, dejando a cargo de los centros algunos elementos, como la realización obligatoria o voluntaria de prácticas profesionales. Sin embargo, un elemento innovador y obligatorio en cualquier titulación es la elaboración del trabajo de fin de grado. Los Trabajos de Fin de Grado (TFG) se han convertido, desde la introducción del Plan Bolonia, en un elemento fundamental de cualquier plan de estudios universitarios.

Los alumnos, en sus TFGs, deben realizar una disertación sobre un tema, el cual debe trascender el mero resumen de las ideas que otras personas hayan planteado previamente, demostrando poseer capacidad analítica, haciendo uso de los conocimientos adquiridos y seleccionando los materiales adecuados. Así, en línea con el segundo artículo del *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES), Real Decreto 1027/2011, los Trabajos de Fin de Grado, al igual que los títulos oficiales, deberían representar los logros y el resultado final del aprendizaje adquirido por parte de los alumnos a través de las asignaturas cursadas a lo largo del grado académico.

A pesar de que uno de los objetivos de la introducción del Plan Bolonia fuese la unificación de los criterios educativos, el proceso tanto de elaboración como de evaluación de los Trabajos de Fin de Grado difieren en gran medida entre países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ilustrar estas diferencias, se expondrán como ejemplos los casos de España, donde la autora de este resumen elaboró su Trabajo de Fin de Grado como alumna en la Universidad Carlos III de Madrid y donde trabaja en la actualidad, en la Universidad de Castilla la Mancha, y de la Universidad de Groningen (Países Bajos), debido a su experiencia profesional como docente en ese país durante tres años. De hecho, ni el peso académico dentro del total de los créditos es igual, ya que en el caso de España la elaboración del TFG suele suponer 12 *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), mientras que en la universidad holandesa a la que hace referencia este escrito es de 6 ECTS.

Aunque podríamos remitir a varios rasgos diferenciales, en el marco del proceso de elaboración destacan dos por encima del resto. Por un lado, en los Países Bajos, como parte obligatoria del programa de estudios, en el segundo cuatrimestre del segundo año, los alumnos tienen como asignatura "Trabajo de Investigación", que se divide, a su vez, en dos partes: revisión de la literatura y posterior escritura de los resultados observados de un tema elegido por los alumnos, dentro de las líneas de investigación propuestas por el docente; y análisis de datos para la posterior comparación con la evidencia existente en la literatura. El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes sean capaces de elaborar, previamente a la redacción de su Trabajo de Fin de Grado, un documento cuya escritura sea académica, usando un lenguaje formal, riguroso y analítico, que otorgaría un carácter pedagógico a la escritura académica (English, 2011). Por otro lado, una vez el alumno elige tutor de TFG y tema, el número máximo de tutorías es de una reunión individual con el supervisor, sin que supere la media hora de duración.

En cuanto a los criterios de evaluación, la principal diferencia radica en que, en España, un factor clave en la evaluación final del TFG es la exposición oral delante de un tribunal formado por, al menos, dos miembros. Como señaló Núñez-Cortés (2014), la escritura en la universidad se relaciona directamente, entre otras, con la capacidad comunicativa, por lo que se esperaría que un buen trabajo fuera expuesto oralmente con la misma calidad con la que ha sido escrito. Por el contrario, en los Países Bajos, los alumnos no tienen que defender su TFG ante un tribunal, dependiendo su nota de la cumplimentación por parte de un único evaluador, que en ningún caso es el propio tutor. Por lo general, el papel del evaluador recae sobre otro miembro del departamento.

Teniendo en cuenta la relevancia que el TFG tiene dentro de los planes de estudios actuales, la comparación de modelos entre sistemas educativos podría servir para identificar fortalezas de cada sistema y elementos de mejora a considerar y, llegado el caso, incorporar, así como retos compartidos de cara a incrementar el rendimiento de los estudiantes y la calidad de los grados académicos.

REFERENCIAS

- English, F. (2011). *Students writing and genre. Reconfiguring academic knowledge*. London/New York: Continuum
- Núñez-Cortés, J. A. (2014). Alfabetización académica y competencia comunicativa en educación superior. *UNAH Innova*, 3, 16-20.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE 185, de 3 de agosto de 2011, pp. 87912-98918.

Estilos de aprendizaje basados en los cuadrantes cerebrales y su relación con las actividades en el aula.

María Reyes Lorente Antoñanzas, Fátima Eguizabal, Arantxa Olarte, David Amo
Universidad de La Rioja

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje por competencias, estilos de aprendizaje, adaptación continua

Códigos JEL: A290, I210

Resumen

Una de las cuestiones conocidas y poco trabajadas en el aula es la atención a la diversidad, desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje del alumnado. Ante dicho problema el objetivo planteado es medir los diferentes estilos de aprendizaje de nuestro alumnado para poder adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. A partir del modelo del cerebro de Hermann con cuatro cuadrantes de estilos de aprendizaje, se facilitó una adaptación on-line a 22 estudiantes de 'Aprendizaje y enseñanza de la Economía' de Master de Profesorado, se realizó análisis descriptivo y se diseñaron actividades innovadoras para potenciar puntos débiles del alumnado. Los resultados muestran que hay preferencia alta del cuadrante cortical izquierdo -prefiere conocer la teoría, el funcionamiento antes que la experimentación-. Por el contrario, obtiene la menor frecuencia el límbico derecho el 'comunicador'. Se trabajó una actividad de equipos innovadora de cambio de roles de alumno a profesor y roles específicos entre el resto del alumnado, para abordar la diversidad en el aula. Otra actividad fue sobre interpretación de una imagen innovadora y de actualidad para potenciar la creatividad. Con ambas actividades se consiguió mejorar considerablemente una participación más pragmática a la realidad de las aulas. La conclusión obtenida es que el alumnado tiene principalmente perfil de experto; sin embargo, se ha de potenciar otros perfiles como planificador, organizador y comunicador.

Mindfulness: pilotaje de un entrenamiento de atención plena para estudiantes de tercer curso del grado en economía y enfermería.

David Cantarero Prieto, Carmen M. Sarabia Cobo, Carla Blázquez Fernández, Paloma Lanza León, Miriam Gómez Sánchez

Universidad de Cantabria

Palabras clave: mindfulness, estrés, resultados académicos.

Códigos JEL: A22; I31

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la situación de estrés y ansiedad que presentan los alumnos de 3º de Grado en Economía de la Universidad de Cantabria. Más concretamente, este proyecto se basa en un estudio piloto para comprobar los niveles de estrés/ansiedad que presentan, más o menos, a la mitad de dicho Grado, más próximos a la finalización de la carrera que al comienzo de la misma. Todos los estudiantes universitarios están sometidos a fuertes demandas académicas que varían de una carrera a otra (Morán *et al.*, 2018; Ribeiro *et al.*, 2018). Y es que, características emocionales como la ansiedad, estrés o depresión influyen de manera negativa en los resultados académicos de los estudiantes (Van Hoek *et al.*, 2019). Además, existen diferencias entre los estilos de afrontamiento del estrés según el tipo de carrera (McCarthy *et al.*, 2018).

Sabemos que hay factores protectores frente a la ansiedad y el estrés, que permiten a las personas enfrentarse a situaciones potencialmente estresoras (Enns *et al.*, 2018). Esos factores permiten encontrar diferencias entre las personas, que frente a la misma situación de estrés (por ejemplo, los exámenes) responden de forma diferente (Sojer *et al.*, 2017). En este sentido, la Inteligencia Emocional (IE) es un factor cada vez más estudiado en el contexto de los estudiantes donde se sugiere que es importante para la salud mental, así como para el desempeño efectivo frente a la ansiedad y el estrés, y por ende, dará lugar a un mejor desempeño académico (Urquijo *et al.*, 2016).

En primer lugar, se desea comprobar la implicación de los alumnos y si realmente ese curso (3º) u otras situaciones personales, distinguiendo entre familiares o sociales, les genera los problemas previamente mencionados. Así, se pasará un cuestionario a comienzo de curso donde se contemplen preguntas relacionadas con el nivel de estrés de sus estudios, teniendo en cuenta las condiciones en que lo realizan. El nivel se presentará en una escala ordinal, la cual oscilará entre de 1 (nada estresante) a 7 (muy estresante).

En segundo lugar, en caso de esta práctica sea apoyada favorablemente por el alumnado, se llevará a cabo. Todos los alumnos serán invitados a participar en la práctica, siendo ellos mismos quienes acepten o declinen dicha invitación. Se tratará de un seguimiento de 8 semanas. La práctica consiste en que, al comienzo de cada clase, una persona especializada en el tema (denominada instructora) guiará a los estudiantes a través de una breve práctica de respiración (aprox., 5 minutos). Al final de cada clase, de nuevo, la instructora involucrará a los estudiantes en la meditación (aprox., 5 minutos). Asimismo, es necesario que los alumnos realicen dicha meditación en casa todos los días.

Para concluir el seguimiento de los estudiantes, se realizarán dos cuestiones fundamentales: la descripción de su experiencia de participar en esta práctica y el análisis del impacto de la misma en su trabajo académico y sentido de bienestar. De este modo, será posible observar si se han reducido los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes y si estas características son predictores relevantes de los problemas académicos.

En caso de que este proyecto sea bien acogido por el alumnado, se podría ampliar teniendo en consideración la relación existente entre resiliencia y bienestar, los cuales son factores relevantes para el éxito académ-

mico y la persistencia futura de la carrera profesional. Por otro lado, se podría comparar los resultados entre estudios de dos ramas diferentes tales como Ciencias Sociales (Economía) y Ciencias de la Salud (Enfermería).

REFERENCIAS:

- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: a cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse education today*, 68, 226-231.
- McCarthy, B., Trace, A., O'Donovan, M., Brady-Nevin, C., Murphy, M., O'Shea, M., & O'Regan, P. (2018). Nursing and midwifery students' stress and coping during their undergraduate education programmes: An integrative review. *Nurse education today*, 61, 197-209.
- Morán, V. E., Olaz, F. O., Pérez, E. R., & Del Prette, Z. A. P. (2018). Emotional-evolutional model of social anxiety in university students. *International journal of psychology and psychological therapy*, 18(3), 315-330.
- Ribeiro, I. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77.
- Sojer, P., Kainbacher, S., Kemmler, G., Freudenthaler, H., & Deisenhammer, E. (2017). The impact of trait emotional intelligence and resilience on suicidal behavior in university students. *European Psychiatry*, 41, S403.
- Urquijo, I., Extremera, N., & Villa, A. (2016). Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241-1252.
- Van Hoek, G., Portzky, M., & Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students: A cross-sectional research study. *Nurse Education Today*, 72, 90-96.

“Let’s be careful out there”: Ventajas del aprendizaje cooperativo en entornos reales

Manuel Muñiz, Celia Bilbao
Universidad de Oviedo

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, prácticas reales, competencia crítica.

Códigos JEL: A22, H43

Resumen

“Tengan cuidado ahí fuera” (“*Let’s be careful out there*” en la versión original). Esta frase, que ya forma parte del imaginario común de aquellos que empezamos a abandonar los cuarenta y tantos, era con la que durante 7 temporadas el sargento Esterhaus despedía al comenzar cada día a sus policías en la mítica serie de TV de los años 80 “Canción Triste de Hill Street”. Con ella pretendía prevenirlos de las dificultades que se iban a encontrar al salir a la calle y a la vida real, problemas que por mucho que se estudiaran y preparasen en los despachos, nunca iban a tener mejor aprendizaje continuo y práctico que en esa patrulla diaria, fuera del entorno seguro de su comisaría.

Sirva el símil anterior como introducción a la metodología docente que se presenta en esta ponencia y que se está aplicando a la asignatura optativa “Evaluación de servicios y políticas públicas” del 4º curso del Grado en Economía. El punto fuerte de la misma, entre otros aspectos innovadores, consiste en que la evaluación del curso no se realiza sobre un examen escrito según los usos tradicionales, sino sobre la ejecución de una evaluación real, en la más amplia acepción de este calificativo, de un servicio público local escogido por los propios alumnos, organizados en equipos de tres personas. De ahí la comparación televisiva con la que se iniciaba este Resumen, puesto que uno de los comentarios más repetidos al finalizar el curso por los alumnos es el carácter práctico y útil de la experiencia, y lo distinto que es estudiar un caso en clase, por práctico que sea, a ejecutar una evaluación de un servicio en la vida real, donde los alumnos se ven enfrentados a los problemas inherentes a cualquier investigación: trabajo de campo, obtención y tratamiento de la información, flexibilidad y adaptación a los imprevistos, interpretación de los resultados, etc.

Respecto a la implementación temporal de la metodología, en el primer tercio del cuatrimestre se dan en clase las nociones conceptuales e instrumentales (sobre todo cualitativas) de evaluación de servicios públicos que van a necesitar posteriormente en sus proyectos. En los dos tercios posteriores, se alternan exposiciones por el profesor relacionadas con las técnicas de evaluación de políticas públicas (con un carácter más cuantitativo), con la presentación por cada equipo de los progresos en sus respectivos proyectos. De forma más concreta, cada equipo debe llevar a cabo tres presentaciones en el aula (secuencialmente: descripción inicial del servicio, diseño de la evaluación y resultados finales) de unos 15-20 minutos por equipo. A destacar que, en dichas presentaciones, los alumnos no solo deben someterse a las preguntas y comentarios del docente, cuyo objetivo es recabar información sobre su madurez y soltura en el manejo de conceptos y herramientas. Además, cada equipo debe realizar un comentario crítico posterior de la presentación de otro equipo asignado aleatoriamente con carácter previo, y distinto en cada una de las tres rondas de presentaciones. Comentario constructivo que se hace llegar a continuación a cada equipo receptor para la mejora de sus proyectos. A todo ello se añade la entrega en el campus virtual de un informe final por cada equipo, que debe cumplir la estructura, tamaño y estándares de un informe final de una evaluación profesional.

A modo de conclusión, los buenos resultados obtenidos hacen que esta asignatura sea la segunda que mayor valoración obtiene de los alumnos de todo el Grado de Economía, los cuales destacan su ya comentado carácter eminentemente práctico y orientado a la práctica profesional. Además, la metodología implementada permite trabajar destrezas muy necesarias en el actual mundo laboral. No solo el trabajo en equipo, también la resolución de problemas, el espíritu crítico constructivo o la habilidad en las presentaciones orales. Como mayor inconveniente, esta metodología implica un sobreesfuerzo continuo de tutorización práctica-

mente diaria por el docente de alguno de los 12-14 equipos que suelen formarse cada curso, relacionada con el progreso semanal de sus respectivos proyectos y los problemas a resolver en la gestión práctica de cada uno de ellos.

La gamificación en la docencia de Sistema Fiscal. Una experiencia piloto previa a su implementación en la evaluación continua.

Manuel Muñiz, Beatriz Grossi
Universidad de Oviedo

Palabras clave: gamificación, evaluación continua, feedback.

Códigos JEL: A22, H2

Resumen

En esta ponencia se describe el contenido y se presentan los resultados finales de una experiencia piloto de innovación docente que se está implementando en la asignatura *Sistema Fiscal Español*, de 3º curso del Grado de Economía. Esta asignatura presenta un sistema de evaluación fijado por la Facultad en el que la evaluación continua puede pesar un máximo del 40% de la nota final, correspondiendo el 60% restante a un examen final.

Desde los primeros pasos del Plan Bolonia, los docentes de la materia hemos incorporando diversas técnicas de evaluación en el apartado de evaluación continua, sin que ninguna de ellas haya resultado completamente satisfactoria (entrega de prácticas semanales, pruebas escritas, realización de trabajos, etc.). Dentro de las posibilidades que se están desarrollando en la innovación docente para esta finalidad, los procesos de gamificación a través de cuestionarios y concursos se están revelando como una metodología que logra combinar las mejoras en el aprendizaje con incrementos en la satisfacción del alumnado y en su percepción de la asignatura. Por ello, hemos considerado su introducción gradual en nuestro sistema de evaluación continua, con el fin de ir puliendo progresivamente aquellos defectos o inconvenientes que puedan presentarse en sus primeros pasos.

Esta ponencia se centra en la experiencia piloto que hemos diseñado como base para la implementación gradual de los mencionados procesos de gamificación. En sentido estricto, la novedad introducida consiste en que, al finalizar cada clase de Teoría (una a la semana), los estudiantes deben contestar un cuestionario tipo test de 5 preguntas relacionado con los contenidos impartidos en esa misma clase. Los resultados acumulados alcanzados a final de curso representan el 40% de la nota de la evaluación continua, y su desarrollo y resultados esperados se describen a continuación.

Respecto al proceso de ejecución, con carácter previo los profesores de la asignatura han elaborado un documento con las preguntas tipo test correspondientes a todos los temas del programa. Con el fin de facilitar una rápida realización en los últimos 5 minutos de cada clase, se diseñaron dos modelos de cuestionario para cada tema, para que a los alumnos les bastase con moverse dejando un hueco libre desde su ubicación inicial. La dificultad de las preguntas es menor que la esperada en exámenes parciales o finales de la asignatura (donde hay un tiempo de estudio y preparación), con un carácter conceptual o de aplicación de ejemplos en su mayor parte.

Los objetivos que esperamos alcanzar con este método y las vías para conseguirlos son los siguientes:

- Aumento de la atención en clase y de la asistencia a la misma. Aunque se parte de una asistencia en la asignatura elevada, con niveles en años anteriores del 80% de los matriculados, en lo que llevamos de cuatrimestre esta cifra se ha incrementado aún más. Percibimos además una mayor atención de los alumnos en la explicación de los contenidos teóricos, mantenida a lo largo de las casi dos horas de duración, sin el acostumbrado declive de concentración en los momentos finales.

- Retroalimentación de los resultados alcanzados por cada alumno. Este es uno de los aspectos que creemos más influyente, sobre todo para aquellos alumnos menos aventajados. Los resultados alcanzados en cada cuestionario se suben al campus virtual el mismo día, y además se hacen en forma de clasificación, con una posición numérica de cada alumno de más a menos respuestas correctas acumuladas durante el curso (anonimizado por el DNI). Con ello se persigue que cada alumno sea consciente en todo momento de su nivel relativo respecto al resto de la clase y que ello sirva de incentivo para los más rezagados. Dejando claro en todo caso que la nota final no será en términos relativos según dicho orden, si no en base a un baremo que se publicará mediado el cuatrimestre (cuando se pueda anticipar el número exacto de cuestionarios finalmente ejecutados).
- Puesta en común de las respuestas y aciertos/fallos. No se proporcionan las soluciones correctas, con el fin de promocionar el debate y los comentarios posteriores entre los propios alumnos de sus respuestas y aciertos/errores. Así se les hace saber explícitamente, y además porque la respuesta correcta es evidente con solo consultar el material empleado durante la clase (el nivel de acierto de todas las preguntas está en torno al 70-80% en lo que se lleva de curso).

La metodología descrita se espera que sirva como base para la implementación en cursos posteriores de procesos de gamificación. En los que, tomando como base esta experiencia con los cuestionarios, se pase a una ejecución a través de smartphones (y alguna de las ya conocidas aplicaciones tipo Socrative, Kahhot, etc.) que permita pasar a un entorno de realización más ágil y quizá a la respuesta *in-time* de los cuestionarios.

El Método Phillips 66 como técnica aplicada a clases interactivas.

*Francisco Jesús Ferreiro Seoane, *Vanessa Miguéns Refojo, ** Manuel Octavio del Campo Villares.

Universidad de Santiago de Compostela*, *Universidad de A Coruña*

Palabras clave: Método Phillips 66, interacción grupal, caso práctico

Códigos JEL: A20, I21

Resumen

La presente comunicación expone una técnica de enseñanza denominada Método Phillips 66. Este método fue creado por Donald Phillips en 1948 y consiste en que 6 personas discuten sobre un tema durante 6 minutos, de modo que se consiga una participación equitativa cuando se trabaja con grupos numerosos mediante una gestión eficaz del tiempo. Esta técnica proporciona el tiempo para que participen todos, provee el blanco para la discusión por medio de una pregunta específica cuidadosamente preparada y permite una síntesis del pensamiento de cada pequeño grupo para que sea difundida en beneficio de todos.

El procedimiento a seguir parte de pensar en un problema o tema sobre el que se dialogará, para luego ser formulado con claridad y precisión al grupo interesado. En segundo lugar, se forman los subgrupos de 6 personas cada uno, que eligen a un portavoz encargado de anotar, resumir las conclusiones y obtener el consenso del subgrupo. Dicho portavoz debe presentar de forma clara el tema, precisar el objetivo a conseguir a través de la discusión, clarificar los criterios de agrupación de los miembros, fijar el tiempo destinado a trabajar en grupo, procurar que la discusión se ciña el tema planteado, regular la intensidad del volumen de voz para evitar interferencias con el resto de subgrupos, proponer términos que favorezcan la consecución de posiciones unificadas o complementarias, facilitar intervenciones claras y ágiles, dejar constancia escrita de las aportaciones e indicar la finalización del tiempo para la discusión.

Una vez finalizado el tiempo previsto, se reúnen todos los participantes en el grupo inicial y los portavoces exponen de forma breve las conclusiones de cada subgrupo, así como posibles discrepancias. Esto da paso a una discusión de las proposiciones presentadas por cada subgrupo y, posteriormente, a una síntesis de los enfoques planteados y un resumen general.

Cabe la posibilidad de formar subgrupos de tres o cuatro miembros en caso de que el grupo sea reducido, pero no se recomienda que sea de más de seis miembros, pues haría mella en la participación de los individuos en la discusión. Además, en caso de que los participantes no se conozcan, se recomienda una breve fase de presentación previa al comienzo de la interacción sobre el tema planteado. Siempre y cuando se observe especial interés de los individuos en el problema a debatir, o no se haya llegado a conclusiones, es posible alargar el tiempo de discusión. El docente debe evitar juicios de valor respecto a las aportaciones hechas por los participantes, a fin de no interferir en los planteamientos del grupo.

De este modo, el método Phillips 66 permite la participación activa de todos los miembros de un grupo (sobre todo en grupos numerosos), se obtienen opiniones de todos los participantes en un breve período de tiempo, se amplía la comunicación y participación, implica a los individuos en las responsabilidades grupales, facilita un rápido sondeo de las opiniones generales y se refuerzan prácticas de intervención equitativa. Además, esta técnica permite desarrollar la capacidad de síntesis y concentración, lo que promueve la superación de inhibiciones, así como la dinamización y distribución de la actividad en grupos numerosos.

El inconveniente de esta técnica radica en que su utilidad se limita cuando se plantean problemas complejos que requieren de una elevada profundización. El método Phillips resulta más efectivo a la hora de tratar temas muy concisos y poco controvertidos, evitando la polarización de posiciones.

Por ello, este método es particularmente interesante y útil para su aplicación en las clases interactivas, pues facilita el intercambio de ideas, la interacción y la participación de todos los alumnos, estimulando incluso a los más tímidos y retraídos. Además de emplearse como técnica para la realización de casos prácticos, también resulta operativo a la hora de indagar el nivel general de información que poseen los alumnos sobre un tema determinado, como ejercicio de repaso o como técnica para hallar aplicaciones prácticas a lo aprendido teóricamente.

Economías públicas frente a la despoblación: el papel de la educación y el reto de la Universidad.

Dionisio Ramirez Carrera, José Antonio Negrín de la Peña
Universidad de Castilla-La Mancha

Palabras clave: Economía Pública, Desarrollo local, Enseñanza Universitaria.

Códigos JEL: H00, O18, A22

Resumen

El problema de la despoblación en nuestro país, en general, y en Castilla-La Mancha, en particular preocupa y ocupa a los gestores políticos y al mundo académico. Tanto a nivel Estado como de Comunidad Autónoma se han creado Ministerios y Consejerías “exprofeso” para trabajar en solucionar, o al menos paliar, el problema. De este modo el Ministerio de Política Territorial y Función Pública ha creado un Comisionado para el reto Demográfico con siete conocidos objetivos transversales:

- Garantizar una **plena conectividad territorial**, con una adecuada cobertura de internet de banda ancha y de telefonía móvil en todo el territorio, de acuerdo con la Agenda Digital Europea 2020.
- Asegurar una apropiada **prestación de servicios básicos** a toda la población en condiciones de equidad, adaptada a las características de cada territorio.
- Incorporar el **impacto y la perspectiva demográfica** en la elaboración de leyes, planes y programas de inversión.
- Avanzar en la **simplificación normativa y administrativa**, para los pequeños municipios, con el fin de facilitar la gestión de los ayuntamientos.
- Eliminar los estereotipos y **poner en valor la imagen** y la reputación de los territorios más afectados por los riesgos demográficos.
- Mejorar los mecanismos para una **mayor colaboración público – privada**, potenciando la incorporación de los factores demográficos en la responsabilidad social del sector privado, para convertir todos los territorios en escenarios de oportunidades.
- Alinear las líneas de acción de la Estrategia con el cumplimiento de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** y de la **Agenda 2030**.

Por su parte, la Vicepresidencia del gobierno de Castilla-La Mancha también ha creado un Comisionado de Reto Demográfico con la tarea de la elaboración y el desarrollo de una estrategia frente al reto demográfico, el envejecimiento poblacional y el despoblamiento territorial, en colaboración con todas las Administraciones Públicas.

La Universidad no puede ser ajena a este Reto y a pesar de las rigideces de los Planes de Estudios y la escasa flexibilidad que contempla la ANECA a las modificaciones de los mismos, se puede plantear un esquema formativo que permita abordar este problema desde el mundo académico.

Para ello, y utilizando como base metodológica los modelos de triple y quíntuple hélice, y como praxis práctica la Estrategia de Innovación Inteligente (RIS3) para Castilla- La Mancha se van a imbricar las políticas públicas necesarias para afrontar los retos de demográficos dentro de la estructura formativa de Grado, Máster y Doctorado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Ciudad Real.

La propuesta didáctica partiría de un Seminario sobre los Retos Demográficos para alumnos del Grado, con una clara vocación trasversal y multidisciplinar (Historia Económica, Estructura Económica, Crecimiento y Desarrollo, etc.) que identifique tanto los problemas, por ejemplo, desde un punto de vista estructural (Infraestructuras-Estructuras-Superestructuras), como las soluciones, -mejora de las infraestructuras, políticas públicas, etc.-.

El Seminario debe ser la base germinal de una serie de Trabajos Fin de Grado que aborden los problemas que se planteen y sus posibles soluciones. El paso siguiente es el de diseñar un Máster específico que aborde el Reto Demográfico. Un ejemplo sería los Máster de Crecimiento y Desarrollo que existen en las universidades españolas, pero con un claro sesgo hacia las Políticas encaminadas al desarrollo local (agrario y urbano). Los Trabajos Fin de Máster (TFMs) debería abordar las Políticas Públicas encaminadas a proponer a los gestores las medidas a tomar.

Con un planteamiento ambicioso, esos TFMs debería ser el embrión de futuras tesis doctorales que concreten problemas y planteen soluciones.

El carácter innovador de este trabajo que presentamos a su valoración viene reflejado por: la aplicación práctica en la Universidad de las Políticas Públicas de los Retos Demográficos, por hacer compatible Docencia con Investigación, por seguir una metodología contrastada desde planteamientos tanto teóricos (modelos triple y quíntuple hélice), como prácticos (RIS3).

REFERENCIAS

https://www.mptfp.gob.es/portal/reto_demografico/Estrategia_Nacional.html

<https://www.castillalamancha.es/gobierno/vicepresidencia/estructura/comretdem/funcionesycompetencias>

<https://www.castillalamancha.es/gobierno/educacionculturydeportes/actuaciones/ris3-estrategias-de-especializaci%C3%B3n-inteligentes-idi>

Ministerio de Industria Comercio e Industria (2019) "España ante el reto demográfico" en *Información Comercial Española (ICE)*, nº. 908, mayo-junio.

González de la Fe, T. (2009). El modelo de triple hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* CLXXXV 738, julio-agosto.

Etzkowit, H., Zhou, C. Triple helix twins: innovation and sustainability, *Sc. and Public Pol.*, 2006, 33 (1), 77-83.

Economía y empleo: la responsabilidad social de los agentes económicos

José Manuel González Pérez
Universidad de La Laguna

Palabras clave: Responsabilidad social, agentes económicos, actividad económica, empleo, intervención pública, fallos de mercado, fallos de estado

Códigos JEL: A22, B21; B22; D4, D78, J5, J68, M14

Resumen

Presento un trabajo de posible interés en esta Jornadas, el trabajo intenta conectar desde el fundamento del análisis económico con el *comportamiento socialmente responsable* de los agentes económicos; ‘las denominadas empresas *socialmente responsables*’ y su alcance, y también abordando los ejercicios de responsabilidad social del resto de los agentes socioeconómicos, familias o economías domésticas y del propio sector público en su intervención y regulación de la actividad económica y su alcance. Destaco como carácter innovador del artículo este intento de presentar *la responsabilidad social* en todos los agentes económicos del sector público y privado y no sólo en *las corporaciones o empresas* (RSE) además de su eventual alcance vs pretensiones, cosa que creo ayuda a ponderar la eficacia de su aplicación práctica.

Estructuro la misma en tres partes. La primera pretendo hacer una exposición sintética y gráfica de conexión entre la magnitud de la actividad económica en términos de PIB, tanto en España en su conjunto como en la C.A. Canaria, con el marco del mercado de trabajo en ambos contextos y destacar su reflejo patente en términos de empleo y paro para ubicar la importancia relativa de los ejercicios responsables (social y privada) en las tomas de decisiones. En la segunda parte entraré en la dimensión social y la dimensión privada en la actividad económica y los mercados. Expongo, por un lado, la acción humana en las conductas empresariales e incorporo el concepto de empresas socialmente responsables; y por otro lado, abordo la acción humana de las conductas de los trabajadores. En la tercera parte entro en el considerando de “responsabilidad social” de los agentes incardinándolo con los grados de eficiencia logrados mediante los intercambios voluntarios existentes en los diferentes mercados. Trataré la externalidad negativa, la externalidad positiva, el poder de fijación de precios y de salarios, los monopolios en los mercados de bienes y en los mercados de trabajo, la intervención pública con precios máximos o mínimos efectivos, y los bienes públicos. Por último presentaré las conclusiones sintetizadas en que hay espacio para la acción, corrección y mejora de: a) todo Empresario, Empresas y Patronales *socialmente responsables*, b) de Trabajadores y Sindicatos *socialmente responsables* y c) de los gobiernos e intervención pública y administrativa *socialmente responsable*. ¿Con la foto de la economía y del empleo descrita, cual es la actitud *socialmente responsable* a desplegar por los agentes económicos? 1º) dejar a cada quién ser quien es. 2º) facilitar la búsqueda de acuerdos que internalicen los *costes sociales*, intercambios voluntarios, en ello las SD pudieran tener su papel. 3º) Respetar y proteger esos acuerdos, lo cual requiere de *confianza, flexibilidad y seguridad jurídica* para la conformación contractual. 4º) Controlar los déficits, endeudamiento y tamaño del sector público.

1) ACTIVIDAD ECONÓMICA Y EMPLEO

La actividad económica es la manifestación de la relación entre agentes económicos, empresas, familias, gobiernos y resto del mundo y la medimos mediante el PIB nominal o real. De manera que el PIB nominal de España es de 1,1 billón de €, en Canarias 46.029M. €, lo que la sitúa como la 8ª economía de España, y esta actividad desplegada en un año se concreta en múltiples intercambios voluntarios (compraventas) en:

El ámbito físico o real:

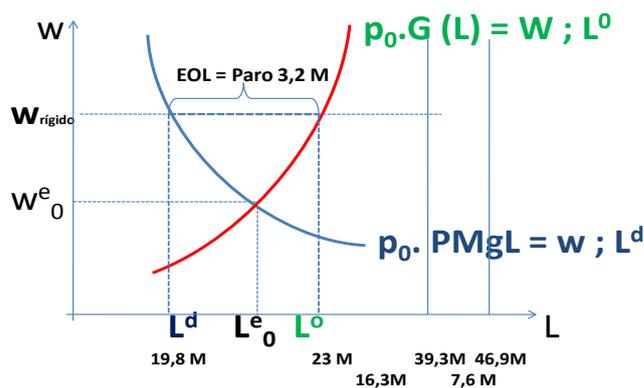
Los mercados de bienes. Las ventas son las compras y viceversa. Si no se vende la actividad económica real no tira.

Los mercados de trabajo donde se producen los intercambios voluntarios de trabajo ofrecido y contratado. Importante en este contexto, es tener claro que *La demanda de trabajo* de las empresas, conforman unas demandas derivadas de la existencia real de ventas, esto es, inexorablemente están condicionadas y determinadas por aquellas ventas de bienes.

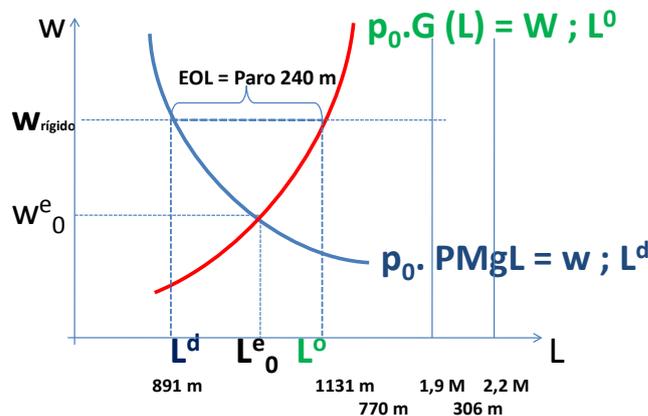
Agregando sus resultados en el conjunto de España, véase grafica 1, se ocupan 19,8 millones de personas (población ocupada), 3,2 millones de personas buscan empleo al salario vigente y no lo encuentran, son los parados. Ambos, ocupados y parados conforman la población activa en España, 23 millones de personas, los que buscan empleo al salario vigente. Somos en España 46,9 millones de personas. 7,6 millones tienen menos de 16 años (niños, deben estar en el parque, en el colegio,... no en el mercado de trabajo). Inactivos, por tanto, son 16,3 millones de personas, personas que al salario vigente voluntariamente no ofrecen trabajo (estudiantes, amas/os de casa, pensionistas),...

En Canarias, agregando sus resultados, véase grafica 2, se ocupan 891 mil personas (población ocupada), 240 mil personas buscan empleo al salario vigente, son los parados. La población activa en Canarias es de 1,9 millones de personas, los que buscan empleo al salario vigente. Somos en Canarias 2,2 millones de personas. 306 mil tienen menos de 16 años. Inactivos, por tanto, son 770 mil personas.

Gráfica 1:
El desempleo (Paro) en el mercado de trabajo en España



Gráfica 2:
El desempleo (Paro) en el mercado de trabajo en la CC.AA. Canarias



El ámbito nominal:

Donde se dan los intercambios voluntarios correspondientes a los mercados financieros, tanto mercado de dinero, mercado de bonos (activos financieros distintos del dinero) y mercado de cambios para la concreción de transacciones con el resto del mundo en que operan con distinta moneda. El cuidado de este ámbito financiero es crucial para el mejor vertebración de la actividad económica. El sostenimiento y crecimiento de la confianza es vital para que se pueda dar la correcta canalización, mediante el sistema financiero, BCE y Banca, de los ahorros positivos de los agentes hacia las necesidades de financiación (créditos) existentes; y para que la confianza se preserve el retorno con intereses debe cuidarse y garantizarse. Sin este “riego” nominal la actividad económica real, el PIB y el Empleo, se resentiría. La interdependencia entre agentes económicos en la visión macroeconómica de la actividad económica opera.

2) LA DIMENSIÓN SOCIAL Y LA DIMENSIÓN PRIVADA EN LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y LOS MERCADOS.

La acción humana en las conductas empresariales, oferentes en los mercados de bienes y demandantes en los mercados de trabajo, se corresponden con tomas de decisiones en base a criterios de racionalidad donde se marcan objetivos y sujetos a las restricciones exógenas y endógenas que operen, se van tomando decisiones en orden a ir alcanzando el objetivo buscado de manera eficiente. Todo buen empresario ni debe, ni puede, tirarse piedras contra sí mismo. De ello, de la eficiencia, de ser eficiente, de no despilfarrar, pende también la estabilidad y las condiciones de los contratos de trabajo que firmen.

Los empresarios (Gobernanza) suelen tener claro que sus decisiones deben estar encaminadas a satisfacer las necesidades de sus clientes de manera tal que logren optimizar los resultados de *La Cuenta de Exploración*, capt. 6 y 7, del Plan General Contable. A optimizar resultados sujetos a las restricciones tecnológicas que operen en cada sector económico, que afectan a toda competencia, se deben aplicar y a ello, sin dilación, se aplican.

Incorporo aquí la definición, el concepto, de empresas socialmente responsables.

“Las empresas (RSE) integran de modo voluntario las preocupaciones sociales, medioambientales y económicas en sus actividades y en sus interacciones con las partes en ellas implicadas (clientes, empleados, colectividades territoriales, terceros, ONG.” (Definición de la C.E. citada en Tirole, Cap.7)

Aquí debo hacer una aclaración, para orientar a ingenuos y voluntaristas, que muchos y pretenciosos hay, escondidos o no tanto. La optimización de resultados no puede ni debe estigmatizarse, ¡tremendo error extendido! Las gentes asocian la maximización del beneficio empresarial a un beneficio muy gordo y muy positivo y esto es un ERROR. El beneficio es una resta, de los ingresos por ventas menos los costes de comerciar o producir. Esta resta en muchas ocasiones es negativa habiendo tomado todas las decisiones correctas para maximizar beneficios. Pregunto: ¿Quién no se apuntaría a empresario de estar garantizado el beneficio positivo, gordo y máximo? Eso no existe de manera garantizada. Exige ciencia económica y arte.

La regla de decisión óptima empresarial, con la habitual restricción tecnológica de rendimientos marginales decrecientes, la asociada a la eficiencia, apunta a que los ingresos marginales (decrecientes con las unidades adicionales de producción) iguallen a los costes marginales (consecuentemente crecientes con tales rendimientos). Dicho de otra forma, la empresa ofrecerá aquella cantidad de producto tal que la última unidad producida y vendida haya contribuido al ingreso la misma cantidad en euros en que ha contribuido al coste. Por ejemplo: Si contribuye al ingreso en 20€ y al coste en 19€, decidir producirla y venderla ha posibilitado que el beneficio crezca 1€. No hacerlo, no producirla, implicaría una dejación del criterio, una renuncia al objetivo de optimización del resultado y *una irresponsabilidad social*. De no producirla dejaría de satisfacer así una necesidad del potencial consumidor que se quedaría sin; por otro lado, también sería *una irresponsabilidad social* la decisión de no contratar el personal necesario para producir aquella cantidad de producto mayor asociada al propio criterio de optimización del resultado. Toda esta eventual *demanda de trabajo* no realizada quedaría parada por conductas irresponsables de malos empresarios.

La acción humana de las conductas de los trabajadores, demandantes en los mercados de bienes y oferentes en los mercados de trabajo, igualmente a lo que hacen los empresarios, se corresponde con tomas

de decisiones en base a criterios de racionalidad donde se marcan sus objetivos, y sujetos a las restricciones exógenas y endógenas que operen, van tomando decisiones en orden a ir alcanzando el objetivo buscado también de manera eficiente. Todo buen trabajador ni debe, ni puede, tirarse piedras contra sí mismo. De ello también pende también la estabilidad y las condiciones de los contratos de trabajo que firmen.

Los trabajadores suelen tener claro que sus decisiones deben estar encaminadas a optimizar la satisfacción que les reporta su renta salarial y el ocio. Los trabajadores también tienen su criterio al ofrecer trabajo y siguen su regla de decisión óptima. Responden, por un lado, a la renta salarial por el trabajo que ofrecen y, por otro, por el ocio que les quede, cosa que, sin duda, también valoran. Esto lo hacen de manera tal que intentan maximizar esta satisfacción siendo muy conscientes de que de la restricción diaria de 24 horas, tras dormir 8, les quedan 16 horas susceptibles de ofrecer en el mercado de trabajo opera de manera tal que a mas horas de ocio elegidas menor renta salarial, nominal o real, reciben y viceversa. En definitiva, tratan de optimizar su problema eligiendo la renta salarial y el ocio que les de mayor satisfacción. Optimizan sujetos a la restricciones padecen de manera que la cantidad ofrecida de trabajo será tal que su renta salarial recibida compense su renuncia al ocio por decidir trabajar. A mayor salario mayor es la compensación que recibirían por renunciar al ocio y, consecuentemente, mayores serán su números de horas ofertadas de trabajo en cada sector económico, cosa que afecta también a toda competencia por parte de otros trabajadores, sin duda a esto se deben aplicar y a ello, sin dilación, también se aplican.

Aquí también debo hacer una aclaración, para orientar a ingenuos y voluntaristas, que muchos y pretensiosos también hay. La optimización de la satisfacción por parte de los trabajadores tampoco puede estigmatizarse, ¡tremendo error extendido el cometido por los que consideran que los trabajadores no intentan optimizar!, sujetos a las restricciones de rigidez existentes en los mercados de trabajo, ¡la renta salarial y el ocio! Los trabajadores no maximizan la renta salarial. Esto lo lograrían renunciando al ocio. Éste no es el proceder de los trabajadores. Pregunta: ¿El trabajador pudiendo alcanzar una renta salarial mayor por las mismas horas trabajadas, en iguales condiciones, igual cantidad de ocio, permanecerá en su puesto de trabajo u optará por el otro empleo que puede alcanzar a mayor salario? Vote a quien vote. Esto no va de política, aunque sí, y mucho, de las políticas económicas susceptibles de implementar en los diferentes mercados. Entender bien esto también exige ciencia económica y arte.

Mi consejo: En los ejercicios con responsabilidad, de los voluntarismos, de las imposiciones y de los dirigismos a y de los diferentes agentes económicos hay que huir y sí hay que aplicarse para lograr mejoras en la actividad económica, en las ventas, en las compras y, con ello, consecuentemente, en el empleo, vía ahorro, inversión (privada y, en su caso, pública).

3) EL CONSIDERANDO DE “RESPONSABILIDAD SOCIAL”.

La cuestión que ahora me ocupa es la de encardinar con mayor nitidez, espero, el considerando de “responsabilidad social” de los agentes con los grados de eficiencia logrados mediante los intercambios voluntarios existentes en los diferentes mercados entre oferentes y demandantes.

En los mercados de bienes y de trabajo intervienen oferentes y demandantes que concurren para el intercambio voluntario. En tales mercados se determinaran los correspondientes acuerdos en precio y cantidad de producto o en salario y cantidad de empleo. Efectivamente, esto es así.

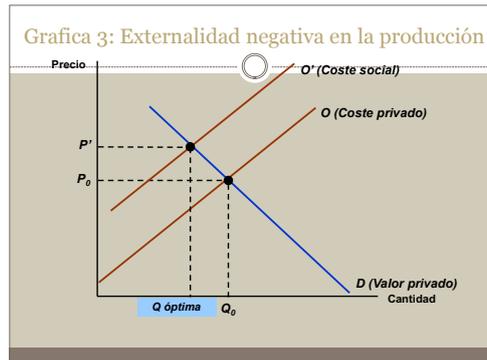
Pero podemos apreciar posibles mercados en que los acuerdos logrados entre compradores y vendedores de bienes o de factores productivos no recogen *los costes sociales* derivados de la correspondiente actividad económica desplegada. Cuando esto se da se constata la existencia de un *fallo de mercado* al determinar un precio que no está computando la totalidad de los costes (los privados si, los costes sociales no). Cuando esto se da hablamos de *Externalidades, negativas o positivas* que están afectando a “terceros” que no intervienen directamente en el intercambio de mercado, como los compradores (“primeros”) y los vendedores (“segundos”).

Es claro que toda actividad económica empresarial optimizadora de resultados genera un producto que al venderse reporta una “ventaja” al que vende y también al que compra que, por su lado, a su vez actúa maximizando su utilidad o satisfacción, de lo contrario no se intercambiaría voluntariamente.

3.1) Externalidad negativa:

Cuando la actividad económica genera un residuo contaminante vertido a un río por ejemplo, los residentes por debajo de la cota del vertido quedarían dañados y los costes privados de la producción no computan dicho daño a "terceros. Los costes marginales privados son menores y, por tanto, la oferta de mercado privada generada por tal empresa privada *socialmente irresponsable* será mayor que la decisión que esta misma empresa privada tomaría de ser *socialmente responsable*, asumiendo e internalizado los costes del daño ocasionado.

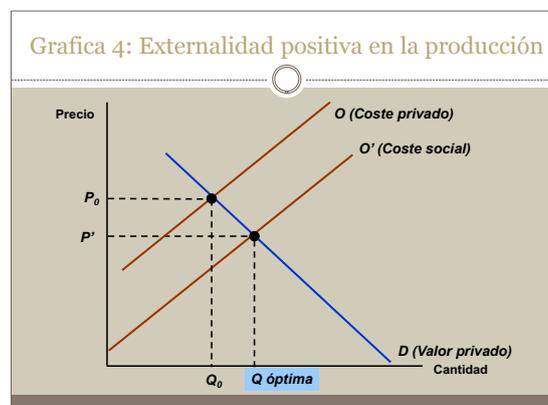
Obviamente, asumir mayor costes marginales por el daño, retraerá la cantidad de oferta, subirá los precios del producto y se reducirá el volumen de intercambio voluntarios de no ser rígida la demanda del producto.



Si la demanda del producto fuera perfectamente elástica el precio no variaría y la cantidad intercambiada caería considerablemente. La elasticidad de la demanda marcará qué parte del daño es repercutible a los compradores (primeros) y qué parte del daño acaba asumiendo la empresa. En todos estos problemas se presenta siempre un dilema: ¿debe esperarse a que las empresas motu proprio se vuelvan *socialmente responsables* o deberían implementarse algún mecanismo fiscal vía impuesto, o sancionador, vía multa, a la empresa para que internalice el daño? No es obvia la respuesta, la tendencia intervencionista fiscal o sancionadora es tentadora. ¿Pero acaso una vez cobrado el importe por el sector público van a ser compensados los terceros dañados o una vez en las arcas públicas se canalizarían a otros destinos alternativos? (T. Coase, solución privada)

3.2) Externalidad positiva.

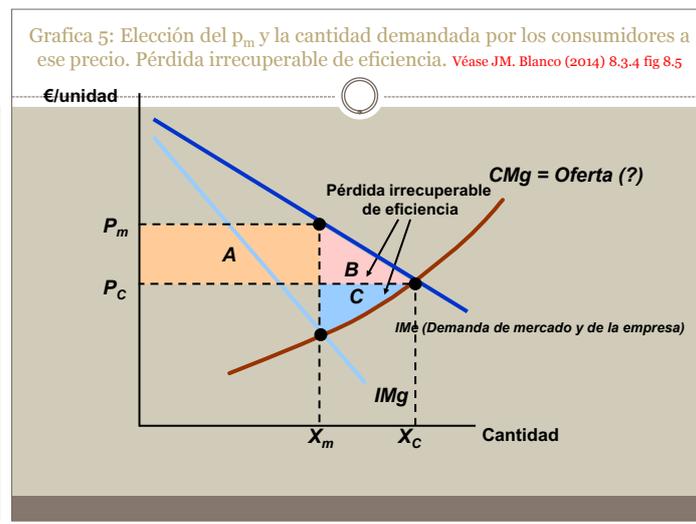
El caso de externalidades positivas generadas por actividades económicas privadas que beneficien a terceros se podría corregir, en su caso, con subvenciones concedidas a tales empresas, las cuales, sin duda, requieren de recursos que deben salir de las arcas públicas o del endeudamiento público, de Júpiter no vienen. Abordarlas, por tanto, no es gratis.



3.3) Poder de fijación de precios y de salarios

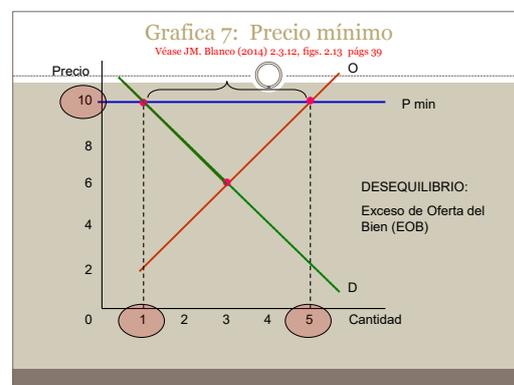
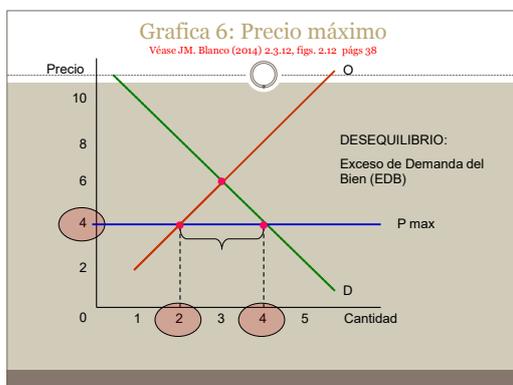
3.3.1) Monopolios en los mercados de bienes y en los mercados de trabajo.

Hay también casos de mercados ineficientes, donde se hace patente el fallo de mercado, donde hay comportamientos optimizadores de resultados de los agentes económicos con capacidad para fijar precios en los mercados de bienes por encima de los precios competitivos (Monopolios u Oligopolios) y también en los mercados de trabajo fijando salarios por encima de los salarios competitivos (Sindicatos laborales y/o profesionales, Administraciones Publicas o las mismas empresas mediante salarios de eficiencia). En todos estos casos, los precios y los salarios determinados discrecionalmente por quienes ostentan la capacidad de fijación de los precios y salarios (agentes con poder de mercado) serán mayores que los niveles competitivos y las cantidades de producción y de empleo determinadas por la otra parte del correspondiente mercado serán notablemente menores, menor producción y menor nivel de empleo. Salvo los casos de Monopolios naturales, pregunto: ¿es *socialmente responsable* optar por estructuras productivas monopolísticas en los mercados de bienes y de trabajo (empresariales, sindicales o administrativas)? Mi respuesta es que no.



3.3.2) Intervención pública con precios máximos o mínimos efectivos

La intervención pública socialmente responsable no debe imponer precios máximos o precios mínimos efectivos, los mismos aplicados a los mercados de bienes (precios) o a los mercados de trabajo (salarios) generan ineficiencias mermando la actividad económica desplegada en los mercados, mermando el empleo, incrementando la probabilidad de paro y, también, favoreciendo la aparición de economías sumergidas ("mercado negro"). Actuar desde lo público para empeorar las cosas también es posible, y hasta común, sin duda, también hay y pueden existir *los fallos de estado*, los fallos de la intervención pública.



3.3.3) Los bienes públicos

Otro caso de fallo de mercado es la existencia de necesaria actividad económica para dar cobertura a bienes que cubran necesidades pero que no pueden satisfacerse vía mercado. Es el caso de los denominados bienes y servicios públicos en que no se pueda rivalizar en el consumo, ni se pueda excluir en el consumo. Por ejemplo el alumbrado público, o un faro, o la defensa nacional ¿es claro que son necesidades a ser cubiertas? Si. ¿Es claro que debieran producirse y ofertarse? ¿Pero cómo se procede al pago del alumbrado público, del faro, de la defensa nacional? El consumo de un agente no merma la eventual demanda de cualquier otro, los consumidores no rivalizan ni se excluyen entre sí por el hecho del consumo. No existe un mercado que posibilite el intercambio voluntario. Evidencia del fallo, la imposibilidad de que exista tal mecanismo de asignación de bienes para el reparto de los pagos y cobertura de los costes sociales de producción requeridos para este tipo de necesidades particulares y sociales. ¿Cómo entonces debe procederse desde el sector público? Pues de no darse, por los motivos que fuesen, iniciativa privada interesada en la producción de los mismos tales costes de producción deberán por *responsabilidad social* ser cubiertos vía fiscal mediante tributos ajustados...

4) CONCLUSIONES:

1. hay espacio para:
 - a) La acción, corrección y mejora de todo Empresario, Empresas y Patronales *socialmente responsables*, en tal dirección deben aplicarse las SDL, Las Cámaras de Comercio y otras instituciones, de manera que 1.- se configuren como punto de encuentro entre empresas y las mismas para el intercambio de información vinculada a los procesos de selección de recursos humanos. 2.- Se generen sinergias que propicien contar con información útil sobre nuevos yacimientos de empleo y necesidades del tejido productivo que redundarán en la puesta en marcha de proyectos de empleos integrales. 3.- se configuren en espacios en el que se pone en valor y se visibilizan las empresas que han mantenido una actitud colaborativa y activa.
 - b) La acción, corrección y mejora de Trabajadores y Sindicatos *socialmente responsables*.
 - c) La acción, corrección y mejora de los gobiernos e intervención pública y administrativa *socialmente responsable*.
2. Que efectivamente hay y pueden haber *fallos de mercado*.
3. Todas las eventuales acciones de cualquier agente económico socialmente responsable debieran respetar los objetivos y la racionalidad de los restantes agentes económicos sujetos a las respectivas restricciones exógenas y endógenas que existan. No pueden, bajo ningún concepto, imponerse fijando precios y cantidades de manera discrecional. La discrecionalidad impuesta unilateralmente merma las libertades, rompe los estímulos e incentivos, quiebra la confianza mutua y, en consecuencia, es cauce de desorientación, inestabilidad y pobreza.
4. Las acciones socialmente responsables deben fomentar la actividad económica, las compraventas o intercambios voluntarios, la eficiencia, combatir sin tregua el despilfarro de recursos escasos, fomentar el ahorro canalizado a inversión (privada y subsidiariamente pública), potenciar innovación tecnológica, La I+D+i+d, la productividad, el empleo, el crecimiento, el desarrollo y la riqueza.
5. La intervención pública socialmente responsable no debe imponer precios máximos o precios mínimos efectivos (ni salarios). Los mismos aplicados a los mercados de bienes (precios) o a los mercados de trabajo (salarios) generan ineficiencias mermando la actividad económica desplegada en los mercados, mermando el empleo, incrementando la probabilidad de paro y, también, favoreciendo la aparición de economías sumergidas ("mercado negro"). Actuar desde lo público para empeorar las cosas también es posible, y hasta común, sin duda, también hay y pueden existir *los fallos de estado*, los fallos de la intervención pública.
- 6) Ante la existencia de paro involuntario, la actitud sindical socialmente responsable tampoco debiera reivindicar incrementos salariales de no mediar incrementos de ventas y/o de productividad o ingresos marginales, ni imponer salarios rígidos a la baja superiores a los correspondientes salarios de equilibrio.

Tal actitud favorece a la población ocupada fija o “insiders” resultante (que se reducirá, sus afiliados) pero deja fuera, con gran probabilidad, a medio y largo plazo a los “eventuales” o “outsiders” y a la población parada (la cual no tiene ningún protagonismo en los convenios colectivos, ni de sector, ni de empresas). Deja fuera del mercado de trabajo, en media y de forma agregada, a los 3,2 millones de parados existentes en España y 240 mil personas en Canarias (Elocuente señal del Paro estructural derivado de la rigidez existente en el mercado de trabajo).

¿Con la foto de la economía y del empleo que tenemos cual es la actitud *socialmente responsable* a desplegar por los agentes económicos?

- 1º) dejar a cada quién ser quien es, si empresario, empresario, si trabajador, trabajador, si consumidor, consumidor,... tanto en los mercados de bienes y servicios como de trabajo, como en todos los mercados financieros.
- 2º) facilitar la búsqueda de acuerdos que internalicen los *costes sociales*, intercambios voluntarios, en ello las SD pudieran tener su papel (“equilibrios”), donde se den la compatibilidad de planes entre agentes distintos con objetivos y restricciones distintas.
- 3º) Respetar y proteger esos acuerdos, lo cual requiere de *confianza, flexibilidad y seguridad jurídica* para la conformación contractual.
- 4º) Controlar los déficits, endeudamiento y tamaño del sector público. La desconfianza y la inseguridad jurídica crece con los endeudamientos excesivos público y privados, eleva el riesgo, los tipos de interés, merma el acceso al crédito, eleva la prima de riesgo de la deuda soberana, merma la actividad económica y el empleo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Jean Tirole (2017), “La Empresa, su Gobernanza y su Responsabilidad social”. Cap. 7 del libro La Economía del Bien Común, Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U., Barcelona, mayo.

J.M.Blanco (2014), Economía, Teoría y práctica., 6ª ed. Mc Graw Hill Education, Madrid.

JM González Pérez (2005), Economía, participación e interdependencia, La cuestión social. Ed. GEU, Granada.

ECONOMETRÍA

The use of English for Econometrics' teaching

Oscar David Marcenaro-Gutierrez, Luis Alejandro Lopez-Agudo
Universidad de Málaga

Palabras clave: Econometrics; English; University; Innovative project.

Códigos JEL: I20, I21, I28.

Resumen

The English language is increasingly being used as a way of communicating knowledge at the University field; however, its implementation is still in an initial stage. In the present research work we propose using the English language to teach Econometric Impact Techniques subject to students in the MSc in Economics and Business Analysis at the University of Malaga. The objective was to provide these students with the knowledge of the subject but in the English language, so they become familiar with basic Econometrics terms. In order to achieve this, the lessons of this subject in the 2018/19 course were taught in English and some tests were conducted to analyse the influence that these lessons had in the econometric knowledge of students. At the beginning of the course students were found to be equally capable of expressing their econometrics knowledge in both English and Spanish and, after receiving the subject in English, their Econometrics knowledge improved. We found that the students who accessed to this MSc seem to possess enough English knowledge to approach lessons in English and understand their content. Building on these results, we propose to employ this English teaching in many Economics subjects in this MSc.

Permitir lo prohibido: el teléfono móvil en el aula.

M^a Victoria Verdugo Matés, M^a Isabel Cal Bouzada
Universidad de Vigo

Palabras clave: Econometría, Evaluación Continua, Socrative.

Códigos JEL: A22, I21

Resumen

La evaluación es un tema que preocupa a docentes y alumnos, aunque por razones bien distintas. Para el estudiante la evaluación es una vía de promoción y para el docente la evaluación es una responsabilidad pedagógica y social.

La evaluación continua tiene un valor incalculable como herramienta de diagnóstico del aprendizaje, ya que pone de manifiesto los logros y deficiencias del estudiante en cada fase del proceso formativo, con la posibilidad de detectar dificultades y ofrecer orientaciones en los aspectos a mejorar (feedback instantáneo), lo que aumentará su confianza y su predisposición a aprender.

En la implantación de un sistema de evaluación continua, dos son los puntos clave sobre los que es necesario incidir, la asistencia al aula y el estudio diario, factores que facilitarán al estudiante la comprensión de los conceptos básicos y la construcción de su propio conocimiento. En este sentido, se optó por la utilización de Socrative como soporte docente que permite gestionar en tiempo real la participación del estudiante y garantiza el cumplimiento de los puntos anteriores, ya que un alumno que realiza las pruebas debe necesariamente asistir a clase y llevar la asignatura al día.

Creemos que el uso de Socrative en la docencia es una apuesta innovadora que favorece que los alumnos se involucren activamente utilizando los dispositivos tecnológicos (teléfonos móviles, tabletas, portátiles, etc.) a los que están tan acostumbrados los nativos digitales.

Como valor añadido, el uso de esta metodología presenta múltiples ventajas: aumenta el dinamismo de las clases, disminuye el tiempo de corrección y gestión de pruebas por parte del profesor, facilita el paso de un sistema de enseñanza tradicional a un sistema de enseñanza digital y propicia una mayor y mejor conexión entre docente y estudiante.

El resultado de todo ello ha sido una experiencia enriquecedora, tanto académica como personalmente. Se ha logrado mejorar los resultados académicos (no sólo un mayor número de aprobados, sino también calificaciones más elevadas) y se ha favorecido el contacto entre profesor y alumnos.

ESTADÍSTICA Y MATEMÁTICA

El uso de las nuevas tecnologías para intensificar la formación-evaluación continuada en disciplinas masificadas con más de un grupo docente.

Jordi López-Tamayo, Ana María Pérez Marín
Universidad de Barcelona

Palabras clave: Aprendizaje activo, innovación docente, docencia en grupos grandes aula invertida.

Códigos JEL: A22, C10, I23

Resumen

En la presente comunicación explicamos como con un esfuerzo de coordinación se puede mantener una homogeneidad en el proceso de formación del estudiante, atendiendo a sus especificidades personales y, aplicando nuevas tecnologías, implantar un modelo de formación-evaluación continuada en línea con los parámetros de aplicación del EEES. Así, en el caso de la asignatura de Estadística Económica y Empresarial II del Grado en Economía de la Universidad de Barcelona, monitorizamos la formación de entre 350 y 400 estudiantes aplicando las siguientes combinaciones de metodologías docentes: Just in time teaching, en la cual el estudiante tiene información instantánea de su proceso de formación-evaluación, se realizan las siguientes actividades: trabajo con vídeo ejercicios para garantizar la homogeneidad en la notación e interpretación de resultados de todos los estudiantes independientemente del grupo docente; cuestionarios en clase vía Socrative, para promover el proceso de estudio continuado, la asistencia a clase y trabajar específicamente los fundamentos de la disciplina. En tercer lugar, dos prácticas de informática donde cada estudiante tiene una base de datos específica y un enunciado específico y, como resultado, ha de obtener unos resultados específicos. Otro tipo de metodología que utilizamos es la Flipped Classroom cuyo principal objetivo es potenciar el aprendizaje autónomo, la observación de otros tipos de notaciones y otras formas de entender la estadística a la explorada en el aula y el trabajo en grupo de manera que aprendan unos de otros potenciando el peer-to-peer learning. Finalmente, una metodología que consideramos que desde el punto de vista de la coordinación cobra especial relevancia es la clase magistral (master class), que permite ser un punto de encuentro, guía para aquellos estudiantes menos proactivos y que aglutina todos los aspectos recogidos en las diferentes actividades que se han basado en otras metodologías de aprendizaje. En definitiva, el presente trabajo pretende ofrecer a la comunidad académica que se pueden combinar diferentes metodologías fraccionando los objetivos de contenidos y competencias y destinando aquellas metodologías docentes más apropiadas para su consecución como parte de un todo: que los estudiantes salgan bien formados en técnicas básicas de inferencia estadística.

Estrategias de motivación del alumnado en la enseñanza de las Matemáticas

María José Pereira Saez
Universidade da Coruña

Palabras clave: innovación educativa, evaluación continua, motivación.

Códigos JEL: A12, A 22

Resumen

Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) los roles de profesor y alumno se han visto modificados. En las últimas décadas se ha venido haciendo un esfuerzo cada vez mayor para adaptarse a estas nuevas circunstancias tratando de aplicar nuevas metodologías a la enseñanza universitaria.

En el caso de la docencia de Matemáticas en el ámbito de la Economía el esfuerzo ha de ser aún mayor, dado que para los alumnos de estos grados suele ser una materia menos asequible que otras y, en los últimos cursos, el nivel de Matemáticas con el que acceden los alumnos a la universidad viene siendo cada vez menor, tanto en los contenidos como en el proceso de razonamiento y la habilidad para resolver problemas. Además, las dos materias de Matemáticas presentes en el plan de estudios de los Grados de la facultad de Economía y Empresa de la Universidade da Coruña tienen lugar en el primer curso, por lo que la madurez del alumno es aún escasa. Para tratar de solventar estas dificultades se ha venido desarrollando nuevas metodologías en el aula. En primer lugar, para paliar la falta de conocimientos básicos, además del material propio de la asignatura, se les facilita un glosario y diversos recursos online en los que se incluye tanto texto como videos explicativos de dichos conceptos matemáticos básicos. Con este material, se busca no sólo que el alumno recuerde las definiciones sino más bien que cale el concepto y su significado. Para el desarrollo de la materia se incluyen recursos tic (como pueden ser Maxima o Geogebra) que ayuden a la visualización y a la comprensión del papel que juegan los parámetros. Buscando fomentar la interacción del alumnado entre sí y con el profesor, se les proporciona con tiempo suficiente tres boletines de problemas (algunos básicos y otros con contexto económico) que deben resolver y ser capaces de explicar en el aula. Pueden colaborar entre sí para resolverlos y acudir a las tutorías con el profesor. Para que el aprendizaje sea progresivo, se realizan tres test personalizados —bien online (via Moodle), bien presencial— a lo largo del cuatrimestre. Tanto los test como la relación de problemas que deben resolver constituyen la evaluación continua del alumnado, valorando así en la calificación final no solo los conocimientos adquiridos sino también el proceso de aprendizaje del alumno a lo largo del cuatrimestre. La experiencia es que para los alumnos resultan motivadores estos test y los encuentran asequibles de modo que les ayuda a mantener al día la materia.

Por último, para contextualizar la materia, despertar el interés del alumnado por estas materias y procurar que sean conscientes de su importancia para el desarrollo de la Economía, al final de cada tema se les cuenta brevemente la historia de algún premio Nobel que tenga relación con los conceptos matemáticos estudiados. Suele ser sorprendente y motivador para la mayoría de ellos.

Propuesta de una notación más asociativa para la docencia del Álgebra Lineal (y su implementación en una librería de Python).

Marcos Bujosa

Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Álgebra Lineal, Python, docencia.

Códigos JEL: C00, A22

Resumen

Los estudiantes suelen percibir “erróneamente” que las matemáticas son una batería de procedimientos para resolver problemas. Pero las matemáticas son un lenguaje, y uno de los principales objetivos de un curso de matemáticas debe ser que el estudiante así lo perciba. El Álgebra Lineal se presta especialmente bien para lograr este objetivo, pues los requerimientos previos se limitan casi exclusivamente a las operaciones aritméticas habituales.

Con el uso de una notación más asociativa (como la que propongo) emergen de la propia notación muchas de las propiedades del Álgebra Lineal; algo que, por una parte, permite obtener demostraciones cortas y sencillas (en muchos casos sorprendentemente cortas y sencillas) y, por otra, simplifica enormemente el código necesario para su implementación en Python.

Comprobar que se puede implementar de manera “literal” la notación y sus reglas de uso en una librería de ordenador, y que que automáticamente el ordenador sea capaz de realizar complicados cálculos siguiendo dichas reglas revela que **las matemáticas son un lenguaje...** en este caso, también un lenguaje de programación.

Con su implementación en Python es posible experimentar que escribir matemáticas y usar un lenguaje de programación son prácticamente la misma cosa. Algo enormemente didáctico ya que un PC es muy torpe y se limita a ejecutar literalmente lo que se le indica (un PC no interpreta interpolando para intentar dar sentido a lo que se le dice). Así, este ejercicio impone una disciplina a la que en general no estamos acostumbrados:

el ordenador hará lo que queremos solo si las expresiones tienen sentido e indican correctamente lo que queremos. Si el ordenador no hace lo que queremos, será porque que hemos escrito las ordenes de manera incorrecta (lo que supone que también hemos escrito incorrectamente las expresiones matemáticas).

Con esta idea en mente:

1. La notación que propongo es operativa y explota intensamente la asociatividad, de manera que es posible su implementación con un código muy simplificado (además de simplificar las demostraciones).
2. En las notas que se ofrecen a los estudiantes, algunas demostraciones son algorítmicas (especialmente aquellas que tienen ver con el método de Gauss), de manera que describen literalmente la programación en Python de los correspondientes algoritmos.
3. Por otra parte, la disciplina que impone el hecho de que todo lo que se define y usa en clase debe ser programado como objetos en Python exige una mayor claridad y coherencia en la notación. Es decir, la notación ha simplificado el modo de programar, y la programación ha depurado la notación.

La librería que estoy elaborando es de código abierto y se puede descargar desde

<https://github.com/mbujosab/LibreriaDePythonParaMates2>

También estoy creando unos notebooks en Jupyter donde se usa la librería. Así no es necesario instalar nada para usar la librería, basta acceder con un navegador a la siguiente dirección y dejar que mybinder cargue la librería e inicie el entorno Jupyter:

<https://mybinder.org/v2/gh/mbujosab/LibreriaDePythonParaMates2/master>

Por otra parte, estoy convencido de que esta notación es también adecuada para su uso en cursos de econometría. Aunque en este momento todavía no he experimentado con ella en mis clases de econometría, espero poder hacerlo el curso que viene...

HISTÓRIA ECONÓMICA

El Seminario multidisciplinar como espacio de enseñanza-aprendizaje para fomentar el pensamiento económico crítico en perspectiva histórica.

Clara Sarasa Aznar, Juan Velázquez González, Ignacio Cazcarro Castellano, Ernesto Clar Moliner
Universidad de Zaragoza.

Palabras clave: seminario multidisciplinar, pensamiento económico, espacio crítico-reflexivo.

Códigos JEL: A12, A13, A22

Resumen

El Proyecto de Innovación Docente «Seminario Interdisciplinar en Pensamiento Económico Crítico» (PIIDUZ_19_238) nació de la confluencia de intereses de los/as participantes en el grupo de trabajo —docentes e investigadores/as de la Universidad de Zaragoza— por impulsar el pensamiento económico crítico desde una perspectiva innovadora y multidisciplinar, basada en la colaboración entre 3 asignaturas de 3 Grados distintos: *Pensamiento económico* (Grado en Economía), *Pensamiento social* (Grado en Historia) y *Dirección de entidades de economía social* (ADE). Los docentes del grupo de trabajo detectaron la significativa ausencia de una perspectiva crítica acerca de los problemas y procesos socioeconómicos en los estudios de Economía y ADE; una perspectiva que se podía ver potenciada por la aproximación histórica, social y ética a la economía que ofrecen disciplinas del área de ciencias humanas. En asignaturas de estas disciplinas —especialmente de estudios históricos y filosóficos— se detectaba, a su vez, un insuficiente conocimiento de las principales problemáticas económicas, como es la de la desigualdad, que ha sido objeto de estudio de la primera edición del Seminario durante el curso 2019/20.

Utilizando la historia del pensamiento económico como hilo conductor, se ha realizado un seminario interdisciplinar de estudio sobre la desigualdad, afrontando el problema desde un punto de vista transversal, con el objetivo de potenciar un aprendizaje innovador, conjunto, colaborativo y mutuamente enriquecedor entre el alumnado de estas tres asignaturas que ha optado voluntariamente por realizar las actividades diseñadas. Con ello se ha abierto entre distintos Grados y Facultades de la Universidad de Zaragoza un espacio de enseñanza-aprendizaje, donde estudiantes y docentes han interactuado, enseñado y aprendido conjuntamente, contando así mismo con la participación de otros investigadores y de agentes sociales.

Así, a lo largo de 5 sesiones, se ha abordado el tema de la desigualdad “en relación con los orígenes políticos y económicos de la sociedad actual” (Polanyi), “desde la perspectiva de los bienes comunes” (Ostrom) y “desde las perspectivas de las capacidades” (Sen). Cada sesión, moderada o impartida por uno o varios de los docentes participantes en el proyecto, se ha estructurado en 3 partes fundamentales: exposición, trabajo en grupo, conclusiones y debate. Esta división nos ha permitido aplicar diversas metodologías docentes combinando la clase magistral con la clase invertida. De este modo se ha creado un clima un aprendizaje activo, participativo y colaborativo entre estudiantes de disciplinas diferentes e intereses distintos, pero reunidos por la reflexión en torno a un problema socioeconómico actual.

La principal innovación de este proyecto, por tanto, es la de promover una modalidad de aprendizaje dinámico, y abierta a la interacción entre estudiantes, docentes y especialistas. Buscando el desarrollo de intereses y preocupaciones, de la capacidad reflexiva y crítica, y de la colaboración y discusión compartida. El proyecto, concretado actualmente en el estudio reflexivo de los procesos económicos actuales desde el ámbito de la economía crítica, el análisis socio-histórico y la innovación social en la empresa, está abierto —desde su concepción— a la interacción con otros ámbitos de conocimiento, como puede ser la teoría social y política, el derecho internacional, la cooperación o la educación para el desarrollo, entre otros.

CONTABILIDAD Y FINANZAS

El cine en la docencia de economía: de *Moneyball* a *Sportnomics*

Patricio Sánchez-Fernández, Jesyca Salgado
Universidad de Vigo

Palabras clave: ecine, películas, economía, deporte, innovación docente.

Códigos JEL: A22, A23, L82, L83

Resumen

El séptimo arte no solo constituye un elemento cultural importante en el mundo contemporáneo sino que, por méritos propios, es uno de los medios de ocio más recurridos. Ver una película nos invita a inventarnos una historia durante un tiempo, a transportarnos a nuevos mundos, a conocer y a reflexionar. Además, en ciertos casos, el cine es capaz de enseñarnos un poco más acerca de nuestra sociedad, presentándonos teorías, problemas o realidades que, aunque no seamos conscientes de ello, forman parte de nuestra cotidianidad.

El cine se configura como un influyente elemento cotidiano, pues a través de él percibimos el mundo. Por tanto, dado su impacto y propagación en la actualidad, parece lógico pensar que dicha influencia puede ser útil en nuestro papel docente como herramienta vinculante en el proceso enseñanza – aprendizaje ofreciendo a nuestro alumnado un entorno más interesante y animado en el aula.

El empleo de películas como medio educativo comenzó con aquellas materias que parecen, a priori, más adecuadas para su uso, especialmente las de componente histórico donde los filmes se han venido usando ya desde hace años. Sin embargo, en otros ámbitos como el económico, su uso no es tan habitual, aunque es obligado señalar que en las últimas décadas la situación está cambiando notablemente. Probablemente esto también tenga que ver con los propios contenidos de las películas que, acorde con la importancia de la economía en el mundo actual, han visto reflejado estos aspectos en sus guiones y tramas.

Conscientes del potencial de este recurso educativo se puso en marcha en la Facultad de Empresariales y Turismo de la Universidad de Vigo el curso complementario “Economía, Deporte y Cine”. Esta actividad, con diferentes lemas cada año, tuvo como “excusa” la famosa película *Moneyball* estrenada en 2011. Su trama, basada en el libro del mismo nombre, narra la exitosa historia real de Billy Beane, quien fue el entrenador de los Atléticos de Oakland (equipo estadounidense de béisbol de Oakland – California).

Así, la idea original del curso consistió en basar todo el contenido en la película, de tal modo que una de las partes del curso consistiría en su visionado. En la preparación del programa y contenidos se trabajaron y valoraron los pros y contras de la utilización de las películas. En concreto, como inconveniente principal destaca el hecho de que los receptores, en nuestro caso, el alumnado, no interactúa con el medio durante el proceso de visualización y esto puede generar la creación de espectadores pasivos en el aula. Sin embargo, se consideró que esta circunstancia no resultaba una traba para su empleo didáctico sino un aliciente para el docente a la hora de planificar cómo ejecutar el recurso para que esto no suceda. Con esta finalidad se tuvo presente que era necesario dotar a los/as discentes de instrumentos de análisis y crítica que le permitan ver lo que está oculto.

El resultado final consistió en que no se utilizaría una sola película sino más de una para poder ampliar y complementar visiones. En concreto, una por sesión que formaría parte de la segunda parte de la sesión docente. En la primera, se expondrían los temas a ser abordados por parte de un ponente junto con una mesa redonda que aportase distintas perspectivas y puntos de vista. Otro aspecto de especial relevancia consistía en la presentación de la película a visionar, no limitando la misma a una mera descripción de las señas de identidad sino también enfatizar y anticipar qué es lo que los espectadores podrían ver y aprender con la película sobre el tema a tratar. Así, teniendo las cautelas precisas para no anticipar el argumento para aque-

llas personas que no lo hubieran visto, se insistía en la importancia de prestar atención sobre determinados aspectos (incluso, cuando posible, desvelando fotos o fragmentos muy cortos de las películas). Finalizaba la sesión con un coloquio (siempre animado) sobre la película vista y las conclusiones que podían ser extraídas.

El curso fue realizado durante seis años consecutivos con una gran aceptación por parte del alumnado y, especialmente, un alto nivel de satisfacción de los asistentes. La valoración en las seis ediciones fue siempre superior a los 4,5 puntos (sobre 5). Fueron un total de 18 las películas vistas (puesto que en alguna edición se repetía alguna película) y los aspectos tratados abarcaron desde las finanzas del deporte hasta su organización institucional, pasando por otras cuestiones tan diversas como la representación de deportistas, la profesionalización del deporte o el patrocinio deportivo. Entre las películas que formaron parte del curso, junto con la ya mencionada Moneyball, cabe destacar otras también muy conocidas como Jerry MaGuire, Golpe de Efecto, Draft Day o Invictus.

Los ponentes de las sesiones (presentaciones o mesas redondas) fueron tanto académicos como profesionales de reconocido prestigio en el sector. Por nuestras aulas, contribuyendo a la calidad del curso, pasaron desde el Secretario Xeral para o Deporte de la Xunta de Galicia hasta catedráticos de la altura de Carles Murillo, Plácido Rodríguez o Leonor Gallardo. También ellos colaboraron con el curso de manera determinante puesto que no era raro que se quedaran a la película y a su coloquio posterior. “Sportnomics” fue el lema de la última edición realizada hasta la fecha, experiencia que confiamos se pueda repetir pronto.

Aplicación del método flipped learning en la docencia de posgrado.

Jesyca Salgado-Barandela, Patricio Sánchez-Fernández
Universidad de Vigo.

Palabras clave: impacto económico, deporte, flipped learning, innovación docente

Códigos JEL: A22, A23, M21, L83.

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta de innovación docente relacionada con la aplicación del método flipped learning o aula invertida. La propuesta se desarrolla para la asignatura de “impacto económico” impartida en el Máster en Gestión Empresarial del Deporte de la Universidad de Vigo. De forma específica la asignatura aborda distintas metodologías del área contable y financiera para la estimación de la repercusión económica de un evento deportivo.

El flipped learning comprende muchos beneficios potenciales que incluyen: más tiempo personalizado con los estudiantes, oportunidades de aprendizaje activo y colaborativo, aprendizaje adaptado al ritmo del estudiante y la inclusión de instrucciones de tipo just-in-time (Roach, 2014, 75). La integración de la técnica del flipped learning en la asignatura de impacto económico persigue mejorar el aprovechamiento del tiempo en el aula. De esta manera, el alumnado acude a la clase con un conjunto de conceptos teóricos asimilados, lo que los capacita para el desarrollo de actividades prácticas sobre el tema.

La aplicación de la metodología supuso la reestructuración de la clase, así como el desarrollo de nuevos recursos. Todo el material empleado se le facilita al alumnado a través de la plataforma de tele docencia Faitic. A continuación se presenta el material y actividades desarrolladas:

1. Los conceptos teóricos se explican mediante píldoras de conocimiento. El alumnado debe visualizar dichos vídeos de forma previa a la clase. Además se le facilitan lecturas complementarias. En la primera media hora de clase se refuerzan dichos conocimientos mediante el uso de ejemplos prácticos, se resuelven dudas y se incentiva el debate sobre el tema.
2. En la clase se proponen dos tipos de actividades que deben ser desarrolladas durante la duración de la misma:
 - a. Trabajo individual: se propone una actividad práctica de tipo individual con una duración de 30-40 minutos que tiene por objetivo evaluar la adquisición de las competencias teóricas.
 - b. Trabajo grupal: se propone el desarrollo de un caso real que debe ser defendido en clase. La actividad está planteada para ser desarrollada en una hora y media de duración. Se persigue que el alumnado aplique los conocimientos teóricos y prácticos en la simulación de una situación real. Este tipo de actividad permite la adquisición de múltiples competencias como el trabajo en grupo y cooperativo, la resolución de problemas, la toma de decisiones o la consecución de un proyecto hacia un objetivo común.

El método de aula invertida se ha aplicado durante tres cursos consecutivos obteniendo excelentes resultados entre el alumnado. Las encuestas de satisfacción han mejorado. La satisfacción con el profesorado de la materia aumentó de 3,47 sobre 5 puntos a 4,17 puntos. Igualmente la satisfacción con la materia que se encontraba en 3,68 puntos de media pasó a 4,16 puntos. Por su parte, el profesorado identifica una mejora en la adquisición del conocimiento teórico, así como en la participación y debate durante la clase. Además, se ha conseguido mejorar la eficiencia del tiempo en el aula, aumentando el tiempo dedicado a las actividades prácticas. En resumen, entre los aspectos que se han identificado como mejoras se pueden destacar:

- Mejora de la asimilación del conocimiento teórico.
- Aumento de la participación del alumnado.
- Impulso del trabajo autónomo del alumnado.
- Desarrollo del trabajo en equipo y cooperativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International review of economics education*, 17, 74-84.

Campus UFV despilfarro o miga: propuesta de trabajo transversal en el grado de Gastronomía

Arantxa De Miguel Uriarte, Beatriz Duarte Monedero, Alberto Cardeña Mondéjar
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: sostenibilidad, coste, eficiencia y rentabilidad.

Códigos JEL: A1, M4

Resumen

La formación universitaria debe intentar que el alumno sea capaz de integrar y relacionar el conjunto de asignaturas que componen el grado. Los conocimientos no deben explicarse de una manera aislada si queremos que nos conduzcan a la verdad de las distintas ciencias que componen cada grado. Partiendo de este objetivo, se diseña un proyecto transversal, basado en el trabajo en equipo, que aúne las asignaturas de Artes culinarias y Contabilidad de Costes, ambas cursadas en el cuarto semestre del grado en Gastronomía. Se fomenta el trabajo docente inter y transdisciplinar, reforzando la coordinación horizontal del grado y permite que el alumno entienda la vinculación entre las distintas materias.

Se pretende concienciar al alumno (y a toda la comunidad educativa) de la necesidad de realizar un consumo responsable de los recursos. Para ello se toma como instrumento, el pan, que con diferencia presenta un mayor volumen de desperdicio en el campus de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y proponer opciones viables mediante iniciativas creativas y realistas que ayuden a iniciar el camino hacia que el campus UFV sea sostenible.

Para llevarlo a cabo, se desarrollarán metodologías activas de aprendizaje que conjuguen el trabajo de campo (observación y recogida de datos) con un análisis cuantitativo y cualitativo. Entendemos que la actividad permitirá ampliar los escenarios de aprendizaje del alumno con una propuesta que acerque el trabajo de cada materia en el aula con el mundo real de la empresa, su gestión diaria, buscando soluciones viables, sostenibles y socialmente responsables.

Los objetivos que, desde cada una de las asignaturas implicadas, formarán parte de la rúbrica de evaluación de los trabajos de los alumnos son:

- **Artes culinarias:** Una vez calculada y evaluada la cantidad de pan que se desperdicia en el campus UFV se propondrán recetas gastronómicamente viables y atractivas pero a la vez operativas para cocinas que atiendan a comunidades grandes (sencillas y óptimas nutricionalmente) que den uso al pan que se iba a desechar.
- **Contabilidad de Costes:** Trabajarán con escandallos, evaluando el coste de elaboración de cada propuesta, costes de oportunidad, análisis de eficiencia y rentabilidad, proponiendo un precio de venta al público que asegure el equilibrio entre eficiencia y rentabilidad.

Finalmente, los equipos de trabajo presentarán sus propuestas a la empresa encargada de gestionar las cafeterías del campus.

Los resultados de aprendizaje se medirán a partir un método de evaluación diseñado a través de rúbricas en cada una de las fases de desarrollo del proyecto, teniendo un impacto en la nota del alumno en ambas asignaturas.

Proyecto de integración curricular en torno a la empresa

Eduardo Gallo Rodríguez, Beatriz Duarte Monedero, M^a Pilar Sánchez Martín
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Metodología docente, Desarrollo de Competencias, Integración de Saberes.

Códigos JEL: A1, M10

Resumen

Con el presente trabajo tratamos diseñar una estrategia de integración de las diferentes disciplinas del Grado de ADE en torno a un ejemplo empresarial que las concita.

Consideramos que la trasmutación de la estructura curricular en la cual se plasma la distribución de las asignaturas por años y temarios, en otra que, en torno a una situación empresarial, enriquezca la aproximación del alumno a las distintas áreas de conocimiento del Grado de Administración y Dirección de Empresas con ejemplos prácticos, permitirá relacionar y comprender los fundamentos de cada área de la empresa. Además, permitirá al alumno contrastar las diferentes metodologías y saberes con la práctica real, motivando a introducir la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje, en la que visualiza las consecuencias de sus decisiones a la par que se les interpela a responsabilizarse de las mismas.

El modelo pedagógico a implementar será el propuesto por la Universidad Francisco de Vitoria (UFV): Despertar, descubrir y decidir. El profesor de cada asignatura implicada, en base a una pequeña introducción en la que se describe someramente una situación empresarial que interpela a la acción relacionada con su materia, invita a los alumnos a abordarla creativamente. Una vez que el alumno ha trabajado e intentado resolverla, el profesor aportará los fundamentos teóricos necesarios para desarrollarla de una forma más eficaz y organizada. Una vez realizado esta exposición, el alumno debería aportar otra solución mejor que la primera y esta vez con la ayuda del profesor llegar a la solución óptima.

El proyecto se basa en casos empresariales partiendo de la información económico- financiera, planteando propuestas e información adicional que permitan trabajar en la coordinación vertical en distintas asignaturas de contabilidad, pero también mejorar la coordinación horizontal con otras áreas de conocimiento del grado.

Por otra parte, de cara a la integración de las humanidades en las diferentes materias de contenido más técnico para el grado, cada asignatura, desde cada situación empresarial se lanzará una serie de preguntas a las humanidades que tratarán de responder conforme a un modelo que trabajaremos conjuntamente las asignaturas más técnicas con las asignaturas del área de humanidades, asegurando que el alumno que egrese de esta universidad tenga al menos un criterio humanista y una visión integral de las distintas ciencias, que le ayude en su toma de decisiones.

Mejorar la empleabilidad desde la docencia en contabilidad

María-Pilar Sánchez-Martín, Eduardo Gallo, Beatriz Duarte-Monedero
Universidad Francisco de Vitoria de Madrid

Palabras clave: docencia, contabilidad.

Códigos JEL: A22

Resumen

La empleabilidad definida como *“la capacidad de conseguir un primer empleo de significancia, o capacidad para convertirse en trabajadores por cuenta propia, así como, para mantener el empleo y ser capaz de moverse dentro del mercado de trabajo”*, asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen, de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo. Como profesores somos conscientes de la importancia de desarrollar una adecuada combinación entre la formación y la aproximación al ejercicio profesional incidiendo en la adquisición de aquellas competencias que mejor capacitan para realizar una ocupación con éxito.

A partir de esta reflexión hemos desarrollado una experiencia docente utilizando una aplicación de gestión financiera profesional para la realización de los trabajos en equipo. La hemos puesto en marcha en primer curso del grado en Administración y Dirección de Empresas para la asignatura de Contabilidad Financiera I cuyo objetivo es que los alumnos hayan alcanzado los conocimientos suficientes sobre la información ofrecida por los instrumentos contables y que sean capaces de entender la importancia de dicha información para la toma de decisiones desde una perspectiva ética.

Lo que pretendemos con esta experiencia es que el alumno sea capaz de afianzar los conceptos teóricos relacionados con las operaciones contables más habituales en la práctica empresarial, a través del análisis e interpretación de los documentos reales que justifican dichas operaciones y luego registren dichos hechos en una aplicación profesional.

Cada equipo de trabajo desarrolló un caso empresarial acompañado de su correspondiente documentación administrativa real. Tenían que registrar todas las operaciones de un ciclo contable completo en el soporte digital y obtener las cuentas anuales oficiales para finalmente presentar un pequeño análisis de la situación económico-financiera de la empresa creada.

La experiencia ha sido positiva dejando evidencias medibles como es el aumento en el número de alumnos presentados al examen final de la asignatura. Asimismo el número de aptos con respecto a los mismos grupos del curso pasado ha sido proporcionalmente mayor. Nos queda por recoger los resultados que obtendrán los alumnos en la asignatura Contabilidad Financiera II, de contenidos más avanzados, y que requiere haber asimilado los conocimientos y adquirido las competencias de Contabilidad Financiera I.

Motivación en el aula: herramientas digitales para dinamizar el aprendizaje en el aula.

Carmen Rapallo*, María-Pilar Sánchez-Martín*, Nieves Carmona**

**Universidad Complutense de Madrid*

***Universidad Francisco de Vitoria de Madrid*

Palabras clave: motivación, herramientas digitales, aprendizaje, aula.

Códigos JEL: A22

Resumen

La digitalización es un fenómeno que está transformando el funcionamiento de empresas, consumidores y enseñanza. El acercamiento de los estudiantes a la información a través de las herramientas digitales ha transformado la metodología del aprendizaje. Asimismo, el entorno laboral exige equipos multidisciplinares capaces de tomar decisiones y resolver problemas en este entorno cambiante. Esto nos hizo replantearnos la metodología implementada en el aula para la adquisición, no sólo de los conocimientos técnicos, sino también de habilidades y destrezas enfocadas a una nueva forma de trabajar. Lo anterior requiere que el profesor se adapte a este entorno y por tanto cambie su relación con el estudiante.

El objetivo de nuestro proyecto es mostrar cómo podemos hacer este cambio diseñando clases con ambientes de trabajo dinámico, en donde el estudiante es el motor del aprendizaje a través del uso de herramientas digitales que le facilitan la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad.

En concreto, esta dinámica se ha realizado en dos cursos de tercero del grado en ADE de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. Los resultados han sido muy positivos ya que tanto las tasas de presentados como las tasas de éxito han mejorado considerablemente respecto al curso académico anterior.

La implementación de esta dinámica se ha realizado con actividades presenciales en el aula a través del campus virtual con el uso del smartphone. Las tareas han sido diversas, desde una encuesta hasta un cuestionario o un debate. Una vez subida la tarea al campus es activada por el profesor en la clase presencial durante un tiempo limitado. Los alumnos realizan la tarea bien de forma individual o en grupos, dependiendo de la competencia a desarrollar en cada caso, y terminado el tiempo la suben al campus. Después se pone en común y se genera un debate para la resolución de las dudas actuando el profesor de moderador.

Los resultados han sido muy positivos. Por un lado, la participación ha sido muy elevada; la respuesta y el feedback son inmediatos y por otro, al quedar todo registrado en el campus, se genera competencia y por ende mayor nivel de exigencia por parte de los alumnos. Como consecuencia, el smartphone en vez de ser motivo de distracción, se convierte en un aliado en el proceso de aprendizaje.

Inversiones empresariales: Diferencias en el tratamiento fiscal y contable de las amortizaciones

Sofía Borgia Sorrosal, M^a Pilar Sánchez
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: ajustes fiscales, amortizaciones, contable.

Códigos JEL: E62, M41

Resumen

Este proyecto de innovación ahonda en la idea de que el saber no puede ser parcelado y que la comprensión profunda de una disciplina implica la capacidad de relacionar los conocimientos en ella adquiridos con los de otras materias.

Tras detectar que los alumnos no relacionan bien los conceptos y las diferencias en el tratamiento de los mismos, en el ámbito contable y fiscal las profesoras de las dos asignaturas implicadas deciden llevar a cabo un proyecto de innovación docente.

El presente proyecto, pretende ayudar a los alumnos a relacionar dos disciplinas que, cursándose por separado, tienen una gran interrelación en el ámbito empresarial y financiero.

OBJETIVOS PRINCIPALES

Concretamente pretende profundizar en la comprensión de determinados aspectos, contables y fiscales, relativos a las inversiones empresariales.

- 1º. Que los alumnos puedan alcanzar un mayor grado de comprensión de los contenidos de dos asignaturas del doble grado de Derecho+ADE, en las que se analizan algunos aspectos que requieren el estudio del tema de forma transversal y coordinada en las dos materias.
 - En el caso de ADE se trata de una asignatura de 3º curso: Contabilidad Financiera II (que se imparte en el primer semestre).
 - En el caso de Derecho se trata de una asignatura de 3º: Sistema Tributario Español (que se imparte en el segundo semestre).

Las inversiones empresariales llevan asociadas dos consecuencias que tienen distinto tratamiento en el ámbito contable y fiscal:

1. El IVA soportado en la inversión no siempre es deducible en el ámbito fiscal, sin embargo siempre constituye un gasto contable.
2. La forma de amortizar las inversiones es distinta desde el punto de vista fiscal y contable.

Son dos aspectos de gran importancia para la toma de decisiones en la empresa que a los alumnos les cuesta mucho poner en relación y entender cuando el estudio se hace por separado en cada asignatura.

- 2º. Mostrar la unidad y compenetración del claustro en su formación.

- 3º. Profundizar en el estudio de nuestras disciplinas y preparar material docente nuevo para la realización del proyecto.

DESARROLLO Y PLAN DE TRABAJO

- 1º. Las profesoras de ambas materias, mantendrán varias reuniones de trabajo identificar y concretar las cuestiones que se quieren trabajar con los alumnos.
- 2º. Se preparará material docente específicamente pensado para la mejor comprensión de la materia a explicar.
- 3º. Las profesoras de las dos áreas (contable y fiscal) fijarán un día en que expondrán las cuestiones previamente preparadas de forma conjunta en el aula (en una sola sesión).

En esta sesión además de abordar la explicación de los contenidos se resolverá un caso práctico transversal preparado por las profesoras. La resolución en el aula de este caso práctico tiene el objeto de evidenciar las principales diferencias existentes en el tratamiento fiscal y contable de las inversiones realizadas por los empresarios: tanto del IVA deducible como de la amortización de dicha inversión.

- 4º. Se encargará a los alumnos la elaboración y resolución de otro caso práctico, en el que se apliquen todos los conocimientos adquiridos.

Para poder realizar el trabajo encargado, en la sesión presencial los alumnos recibirán un dossier que contendrá documentación explicativa, las directrices para la elaboración del trabajo encargado, el caso resuelto en clase, el impacto en la evaluación y la fecha de entrega.

- 5º. El trabajo realizado por los alumnos tendrá un impacto en la evaluación continua del 10%.

JUSTIFICACIÓN Y CARÁCTER INNOVADOR

Las inversiones empresariales son uno de los pilares de la formación de los alumnos de empresa. Entendemos que es fundamental que los alumnos entiendan las implicaciones contables y fiscales de las decisiones de negocio en el ámbito empresarial.

La innovación reside en el esfuerzo conjunto de dos disciplinas por detectar los aspectos más controvertidos de la interrelación de las mismas y plantear un caso práctico transversal donde estos aspectos de pongan de manifiesto dando lugar al dialogo y a una explicación más profunda de los mismos.

Por otra parte, también resulta innovador tener dos profesores de distintas áreas en el aula tratando un mismo aspecto desde el conocimiento de dos materias distintas pero íntimamente relacionadas.

Diseño de un programa de “Mentoring” para estudiantes de último curso de ADE: una orientación hacia el Control de Gestión

Ernesto López-Valeiras, Roberto Graña Álvarez
Universidade de Vigo

Palabras clave: Mentoring, Control de Gestión.

Códigos JEL: M10, M40, M41

Resumen

Los “programas de mentoring” han sido utilizados con éxito promoviendo el acercamiento del alumno a la problemática real que deben afrontar en su futuro laboral (Adler & Stringer, 2018). La mentorización es un proceso dónde personas con experiencia y reconocido prestigio profesional instruyen, aconsejan, guían, ofrecen apoyo emocional y facilitan el acceso a redes a las personas mentorizadas.

Con este objetivo, se ha diseñado un programa de mentoring para alumnos de asignaturas de Control de Gestión de la Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo de Ourense (Universidad de Vigo). El puesto de “controller” es una de las posiciones de dirección con mayor reconocimiento, retribución y demanda empresarial (Adecco, 2018), lo cual supone un incentivo y una oportunidad para los graduados.

Las principales características del programa pueden resumirse en:

- Participación de mentores con experiencia y prestigio en ámbitos multidisciplinares de gestión que participan de forma desinteresada y voluntaria en el programa.
- Los alumnos son seleccionados entre aquellos interesados y matriculados en asignaturas de control de gestión.
- La mentorización se realiza a través de reuniones. Reuniones grupales donde participan todos los integrantes del programa (cuatro veces al año) y reuniones individuales entre mentor y mentoriado (al menos una al mes).
- Los participantes del programa deben firmar y cumplir un código ético. Además, se le entrega una guía dónde se indican: requisitos de participación, compromisos y un manual de buenas prácticas.

REFERENCIAS

Adecco (2018). Informe Infoempleo Adecco (22^º Edición). Recuperado de: <https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/Informe-infoempleo-adecco-2018.pdf>

Adler, R. & Stringer, C. (2018). Practitioner mentoring of undergraduate accounting students: helping prepare students to become accounting professionals. *Accounting and Finance*, 58, 939–963.

