



XIII JORNADAS DE DOCENCIA EN ECONOMÍA

ALICANTE 2021 / 16 Y 17 DE SEPTIEMBRE

PRESENCIAL / ONLINE

LIBRO | RESUMEN DE PONENCIAS

Autores:

Fernando Rodrigo Sauco
Santiago Lago Peñas
Alberto Vaquero García
Jose Manuel Casado Díaz
Raúl Ruíz Callado

XIII Jornadas de Docencia en Economía

Autores:

Fernando Rodrigo Sauco

Santiago Lago Peñas

Alberto Vaquero García

Jose Manuel Casado Díaz

Raúl Ruíz Callado

ISBN: 978-84-17970-03-1

Depósito Legal: GR 1258-2021

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

XIII Jornadas de Docencia en Economía
ALICANTE, 16 y 17 septiembre | 2021

COMITÉ CIENTÍFICO 2021

Fernando Rodrigo Sauco (Universidad de Zaragoza)

Santiago Lago Peñas (Universidad de Vigo)

Alberto Vaquero García (Universidad de Vigo)

Jose Manuel Casado Díaz (Universidad de Alicante)

Raúl Ruíz Callado (Universidad de Alicante)

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 Cádiz)

Empresa familiar

Elena Rivo (Universidad de Vigo)

Ascensión Barroso Martínez (Universidad de Extremadura)

Katuska 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)

Vicente Sabater Sempere (Universidad de Alicante)

Macroeconomía

Jose Ángel Barquero (Universidad de Vigo)

Anelí Bongers (Universidad de Málaga)

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 Autónoma de Madrid)

Microeconomía

Marcos Álvarez Díaz (Universidad de Vigo)
Beatriz Corchuelo (Universidad de Extremadura)
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)

Econometría

Patricio Sánchez Fernández (Universidad de Vigo)
Beatriz González (Universidad de Las Palmas)
Carles Murillo (Universidad Pompeu Fabra)
Emma Iglesias Vázquez (Universidad de A Coruña)
Susan Orbe (Universidad del País Vasco)

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)
Marta Regúlez (Universidad del País Vasco)

Economía Aplicada

Lourdes Jerez (Universidad de Extremadura)
M^ª Asunción Prats Albentosa (Universidad de Murcia)
Ana Ramón Rodríguez (Universidad de Alicante)
Fernando Rodrigo Sauco (Universidad de Zaragoza)
Miguel Rodríguez (Universidad de Vigo)
Antonio Jesús Sánchez Fuentes (Universidad Complutense de Madrid)
Idoia Zabaleta Arregui (Universidad Pública de Navarra)
Martín Sevilla Jiménez (Universidad de Alicante)

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)

Jose Antonio Negrín de la Peña (Universidad de Castilla-La Mancha)

Antonio Escudero Gutiérrez (Universidad de Alicante)

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)

Mercedes Alda García (Universidad de Zaragoza)

Beatriz Cuéllar Fernández (Universidad de Zaragoza)

Dolores Gallardo Vázquez (Universidad De Extremadura)

Sociología y Comunicación

Óscar Santacreu Fernández (Universidad de Alicante)

María Jiménez Delgado (Universidad de Alicante)

Cristina López Fernández (Universidad de Alicante)

Candelaria Sánchez Olmos (Universidad de Alicante)

M^ª Carmen Carretón Ballester (Universidad de Alicante)

Natalia Papí Gálvez (Universidad de Alicante)

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------|-----|
| ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS Y MARKETING | 9 |
| MACROECONOMÍA | 35 |
| MICROECONOMÍA | 48 |
| ECONOMÍA APLICADA | 77 |
| ECONOMETRÍA | 112 |
| ESTADÍSTICA Y MATEMÁTICAS | 117 |
| HISTORIA ECONÓMICA | 125 |
| CONTABILIDAD Y FINANZAS | 130 |
| SOCIOLOGÍA Y COMUNICACIÓN | 146 |

ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS Y MARKETING

Semipresencialidad en tiempos de COVID: Impacto en los resultados académicos de estudiantes de grado

Autoras/autores: M^a Isabel Diéguez Castrillón, Ana I. Gueimonde Canto, M^a Teresa Fernández Vázquez, Andrés Mazaira Castro
Universidade de Vigo

Palabras clave: COVID-19, semipresencialidad, resultados académicos, estudiantes

Códigos JEL: A22 1, Jel 2

Resumen

La comunidad universitaria, al igual que la sociedad, se vio convulsionada en marzo de 2020 con el inicio de la pandemia COVID-19. El cumplimiento de medidas de distanciamiento en las aulas, derivó en la necesidad de adaptar la docencia en los casos en los que el número de estudiantes matriculados impidiese la presencialidad para el 100% de las sesiones de las materias.

En este contexto, los miembros del Grupo de Investigación Docente CoCreA de la Universidade de Vigo reformularon diversas prácticas docentes durante el primer cuatrimestre del curso 2020-2021, para adaptar las actividades docentes que se realizaban en un modelo totalmente presencial a un modelo de docencia mixto que combine presencialidad y no presencialidad con rotación de estudiantes con sesiones online y sesiones presenciales.

Las novedades incorporadas contemplan: digitalización del conjunto de materiales de las asignaturas en diversos formatos adaptados a los objetivos de los mismos; utilización intensiva y explotación de las funcionalidades de la última versión disponible de la plataforma de teledocencia Moodle (Moovi, en la Universidade de Vigo); empleo de Campus Remoto, sistema de “aulas en directo” virtuales impartiendo docencia mediante videoconferencia, con funcionalidades adicionales como compartir pantalla y presentaciones, chat o grabación, y, por último, realización de tutorías virtuales.

Finalizado el cuatrimestre, es imperativo interrogarse sobre la idoneidad de los cambios realizados y evaluar resultados de la transformación experimentada en las prácticas docentes. Concretamente, se aborda el impacto sobre el rendimiento y éxito académico de los estudiantes a partir de la información de las actas de calificaciones de los estudiantes.

Se compara la información de las convocatorias Enero 2020 (cuatrimestre PRECOVID) y Enero 2021 (cuatrimestre COVID) de asignaturas de varios cursos del grado en ADE que no han experimentado modificaciones ni en el profesorado que lo imparte, ni en competencias, ni en contenidos de la guía docente. Concretamente las materias son Historia Económica (HE) de 1^o de 6 ECTS, Dirección de RRHH (DRH) de 2^o de grado en ADE, tercero de doble grado en ADE-Derecho (ADE-D) y 4^o de doble grado de ADE-Informática (ADE-I) de 9 ECTS y Gestión de la Innovación (GI) de 4^o curso de grado en ADE de 6 ECTS.

Las actividades de evaluación en las asignaturas de 6 ECTS (HI y GI) se han realizado obligatoriamente para los estudiantes en presencial y se ha mantenido el formato de actividades evaluables de cursos anteriores. En la asignatura de 9 ECTS (DRH), dada la amplia casuística y situación de los estudiantes, se han diseñado actividades de evaluación para que se acometiesen voluntariamente en presencial o virtual.

Tabla 1: N° de estudiantes matriculados (N), % de no presentados (% NP), calificación media de estudiantes presentados (M), tasa de rendimiento (TR), tasa de éxito (TE) y resultados de las pruebas estadísticas U de Mann-Whitney (U) y Chi cuadrado (Chi)

| | Cuatrimestre Pre- COVID | | | | | Cuatrimestre COVID | | | | | Pruebas | |
|-----------|-------------------------|-------|-----|------|-------|--------------------|------|------|------|------|---------|------|
| | N | % NP | M | TR | TE | N | %NP | M | TR | TE | U | Chi |
| HE | 131 | 53,46 | 4,9 | 26,7 | 53,8 | 105 | 35,3 | 4,05 | 27,6 | 42,6 | ,042 | ,614 |
| DRH-ADE | 102 | 22,6 | 4,3 | 24,5 | 31,25 | 100 | 7 | 4,25 | 53 | 56,9 | ,887 | ,002 |
| DRH-ADE_D | 14 | 7,2 | 6,1 | 71,4 | 76,9 | 22 | 0 | 7 | 90 | 90,9 | ,085 | ,461 |
| DRH-ADE-I | 7 | 0 | 6,6 | 85,7 | 85,4 | 6 | 0 | 6,7 | 100 | 100 | 1 | ,321 |
| GI | 32 | 9,4 | 7,3 | 78,1 | 86,2 | 53 | 9,5 | 6,5 | 64,1 | 70,8 | ,025 | ,345 |

P<0,1

Se aplica análisis descriptivo de las calificaciones y pruebas estadísticas pertinentes en base a las características de los datos: Prueba U de Mann-Whitney Prueba Chi cuadrado.

Los resultados más destacables contemplan que en las asignaturas de cursos inferiores las tasas de evaluación de las asignaturas han mejorado sustancialmente, mientras que en cursos superiores se mantienen. Por lo tanto el modelo mixto de docencia parece que ha tenido un efecto incentivador de seguimiento de las materias por parte del alumnado.

En cuanto a M, TR y TE, encontramos diversos comportamientos. En la asignatura de primer curso HI, se reduce significativamente la calificación media de los estudiantes evaluados y la TE, manteniéndose TR y distribución de las calificaciones cualitativas. En la asignatura de segundo curso DRH, si bien la nota media de los presentados a evaluación se mantiene, existen diferencias significativas en distribución de frecuencias de calificaciones cualitativas, en sintonía con el importante incremento en TR y TE. Para el caso ADE-D de tercer curso aumenta significativamente la nota media, con incrementos en TR y TE. En el caso ADE- I, con reducido número de estudiantes, no se observan cambios destacables. En la asignatura de cuarto curso GI, las pruebas estadísticas muestran diferencias significativas en cuanto a reducción de calificación media, y TR y TE inferiores al anterior cuatrimestre.

Del análisis de los datos se deduce que la falta de similitud en el comportamiento entre asignaturas quizá pueda asociarse al formato de evaluación. Semipresencialidad de docencia combinada con presencialidad obligatoria en evaluación redundan en tasas elevadas de evaluación con efecto negativo en TE y TR. Semipresencialidad de docencia y presencialidad voluntaria en evaluación inciden en tasas elevadas de evaluación y propician mejoras en TR y TE.

Proyecto “Resistiré”: Los alumnos de ADE&Gastronomía abordan la restauración en época de COVID-19

Gema López Martínez, Soraya Muñoz Pérez y Nieves Carmona-González.
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid).

Palabras clave: COVID-19, restauración, innovación, transversal.
Códigos JEL: D2, M1, M3

Resumen

El covid-19 ha afectado directamente al sector de la restauración, uno de los más importantes de la economía española. Partiendo de esta situación propusimos a los estudiantes de 1º de los grados en Gastronomía y en ADE&Gastronomía la realización del proyecto transversal “Resistiré” que implicó a todas las asignaturas del primer cuatrimestre del curso 2020-2021; en concreto: Fundamentos del Marketing, Organización y Administración de Empresas, Microeconomía, Habilidades y Competencias de Liderazgo e Introducción a la Hotelería y Restauración.

Después de una coordinación exhaustiva entre los profesores implicados, se decidió enfocar el trabajo en el grupo Restalia (TGB, Pepe Taco, La Sureña, 100 Montaditos y Panther), ya que es un grupo hostelero que ha demostrado su buen hacer y adaptación a la situación sobrevenida y era conveniente el análisis y estudio de sus pautas de actuación para aprendizaje de nuestros alumnos.

Partiendo de esta propuesta los alumnos, en equipos, debían analizar la situación de las diferentes empresas durante la etapa de pandemia, marcando los puntos débiles y fuertes e incluso haciendo propuestas de mejora para las empresas. De esta forma se trabajaron los tres pilares fundamentales de las competencias que el estudiante debe adquirir a lo largo del grado: saber investigar, tener un razonamiento relacional y la capacidad de comunicación. Ello fue posible usando como base metodológica el “Aprendizaje Basado en Problemas”, donde se plantea a los alumnos una situación a partir de la cual deben indagar, plantear preguntas e incluso proponer una posible vía de solución. Esta metodología supone, entre otras cosas, una oportunidad para establecer relaciones entre las asignaturas. Desde el punto de vista del claustro docente, permite conocer en mayor profundidad el resto de las disciplinas, identificar posibles solapamientos, pero sobre todo establecer un diálogo entre ellas y generar sinergias, que redundan en una enseñanza más adaptada a las necesidades de los alumnos y en nuestro caso particular del sector de la Gastronomía.

Todo ello de la mano del modelo educativo de la UFV “Formar para Transformar” mediante el uso de metodologías que sitúan al alumno en el centro de su aprendizaje con actividades tales como: investigación sobre el mercado de la restauración, propuesta de valor para cada una de las empresas asignadas, realización de un vídeo, exposición oral ante un tribunal, visita a los restaurantes, entrevistas con empresarios, entre otros.

Para ello, se hizo imprescindible tocar la realidad y sabemos que esta está tanto dentro como fuera de la Universidad. Por tanto, el alumno con la realización de este trabajo debió salir de su entorno y abrirse al mundo empresarial.

En el primer curso es esencial comenzar con un proyecto de esta magnitud para que aterricen a la realidad de la propuesta universitaria. Solo así conseguiremos alumni capaces de implementar sus aprendizajes y competencias adquiridas durante el grado sin compartimentación y con la sinergia esperada de la transversalidad del proyecto. Todo esto, sin olvidar que en la vida profesional será de gran ayuda la visión transversal que desarrollen en este tipo de proyectos haciendo de ellos jóvenes competentes y preparados para el desarrollo de sus funciones en la vida profesional real.

Los principales objetivos que se plantearon para el proyecto fueron comprender y aplicar los conceptos de las diferentes asignaturas a un caso real para realizar un análisis completo de una situación que promueve una toma de decisiones eficaz en un negocio del sector objeto de estudio y el desarrollo de las competencias genéricas trabajo en equipo, la proactividad y la comunicación eficaz.

Siguiendo la Taxonomía de Bloom, este proyecto persigue los procesos cognitivos de orden superior, en concreto con el nivel más alto que es “crear”, ya que se trata de que los alumnos propongan una serie de medidas originales a partir de la integración de contenidos en favor de una situación concreta. Además, y para profundizar en cada materia, se propusieron objetivos específicos en cada asignatura.

Como colofón de la actividad y coincidiendo con el final del cuatrimestre los diferentes grupos tuvieron que exponer sus trabajos y responder ante un tribunal formado por los profesores participantes a los que se les unió el director de grado. Dicha experiencia resultó una práctica muy real de lo que el día de mañana se pueden encontrar en la defensa de su TFG o en la vida laboral.

La rúbrica utilizada para evaluar dicho proyecto tenía parte grupal y parte individual. Por un lado, se evaluaba el proyecto entregado y por otro, también su presentación. Dichos criterios fueron compartidos con los alumnos desde el comienzo del proyecto siendo conocedores de las competencias a evaluar. Además, se añadió un porcentaje para que los miembros fueran valorados por sus compañeros lo que beneficiaba a los más involucrados y al revés en los casos donde algún alumno se hubiera desentendido.

REFERENCIAS:

- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R., et al. (eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).
- Ralph, E. G.; Baiyin, Y. (1993). Beginning teachers' utilization of instructional media: *A Canadian case study*. *ETTI Educational & training technology International*, 30 (4), 299-318.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.

Resultados académicos de estudiantes en la materia Dirección de RRHH ¿Efecto COVID?

Autoras/autores: M^a Isabel Diéguez Castrillón, Ana I. Gueimonde Canto
Universidade de Vigo

Palabras clave: semipresencialidad, innovación, resultados académicos, estudiantes

Códigos JEL: A22 1, Jel 2

Resumen

Las prácticas docentes universitarias aplicadas en el curso 2020-2021, han experimentado múltiples cambios, obligados muchos de ellos por la pandemia COVID-19. El cumplimiento de medidas de distanciamiento en las aulas, derivó en la necesidad de adaptar la docencia cuando el número de estudiantes matriculados impidiese la presencialidad para el 100% de las sesiones de las materias.

En el presente trabajo se presenta el caso de la asignatura Dirección de Recursos Humanos (DRH) de 9 ECTS impartida en grado en ADE y dobles titulaciones ADE-informática y ADE-Derecho de la Universidad de Vigo.

Las docentes encargadas de la asignatura han reformulado las prácticas docentes, adaptando materiales para abordar el tránsito desde un modelo de docencia presencial a un modelo de docencia mixto que combina presencialidad y no presencialidad con rotación de estudiantes en sesiones online y sesiones presenciales. No se realizan cambios en la guía docente en cuanto a competencias, resultados de aprendizaje ni contenido. La materia consta de dos partes. Una primera se imparte en grupos de teoría y práctica (GG y GM), y la segunda se corresponde con contenido impartido en Laboratorio (GP). La ponderación a efectos de ECTS y evaluación es de 75% y 25% respectivamente.

Las novedades incorporadas durante este último curso contemplan la digitalización de materiales en diversos formatos adaptados a los objetivos de los mismos; utilización intensiva y explotación de las funcionalidades de la última versión disponible de la plataforma de teledocencia Moodle (Moovi, en la Universidad de Vigo); empleo de Campus Remoto, sistema de "aulas en directo" virtuales impartiendo docencia mediante videoconferencia, con funcionalidades adicionales como compartir pantalla y presentaciones, chat o grabación, y realización de tutorías virtuales.

En la parte de GL, debido a su impartición en grupos reducidos, las sesiones han sido presenciales, el material no ha sufrido modificaciones excepto las derivadas de su actualización. Por tanto en esta parte de la asignatura las únicas innovaciones han sido la realización de tutorías virtuales y utilización de una nueva plataforma de docencia.

Para la planificación de futuros cuatrimestres, es preciso disponer de información sobre el impacto de los cambios, que permita evaluar la pertinencia de los mismos. Para ello se compara la información de la asignatura de la convocatoria Enero 2020 (cuatrimestre PRECOVID) y Enero 2021 (cuatrimestre COVID), en un intento de descifrar el efecto de las nuevas prácticas docentes en base a lo sucedido en términos de calificaciones de los estudiantes. El desglose de los resultados de ambas partes permitirá constatar el efecto que denominamos COVID, asociado a semipresencialidad y digitalización de materiales.

Tabla 1: N° de estudiantes matriculados (N), porcentaje de estudiantes no presentados (%NP), media de calificaciones (M), tasa de rendimiento (TR) y tasa de éxito (TE)

| | Cuatrimestre Pre- COVID N = 126 | | | | Cuatrimestre COVID N=128 | | | | Pruebas | |
|--------|---------------------------------|------|------|------|--------------------------|------|------|------|---------|------|
| | %NP | M | TR | TE | %NP | M | TR | TE | U | Chi |
| GG +GM | 19,04 | 4,9 | 48,4 | 59,4 | 3,12 | 5,03 | 59,7 | 62,1 | ,369 | ,001 |
| GP | 30,9 | 4,84 | 38,7 | 49 | 21,5 | 4,65 | 34,6 | 36,2 | ,5770 | ,067 |
| Global | 21 | 4,75 | 33,1 | 41,8 | 4,6 | 4,8 | 60,8 | 64,5 | ,285 | ,000 |

P<0,05

Se aplica análisis descriptivo de las calificaciones y pruebas estadísticas pertinentes en base a las características de los datos: Prueba U de Mann-Whitney Prueba Chi cuadrado.

Se observa un destacable incremento en las tasas de evaluación en ambas partes de la asignatura, lo que redundo en que menos de un 5% de matriculados no se han presentado a evaluación. En cuanto a la TR global, casi se duplica en relación al cuatrimestre anterior. El análisis desagregado permite identificar que esto es debido al comportamiento de la evaluación correspondiente a la parte de la materia que ha modificado sustancialmente las prácticas docentes (GG+GM), ya que para GP la TR se reduce ligeramente. El efecto sobre la TE apunta en el mismo sentido, aunque para el caso de GP es más acusada la caída en TE que en TR. En relación a las calificaciones, los valores medios no experimentan cambios estadísticamente significativos, aunque si lo hace su distribución cualitativa para GG+GM y cualificación global. El cuatrimestre COVID muestra frecuencia observada de aprobado muy superior a la esperada, mientras para suspenso se observa el comportamiento inverso.

Por tanto, las novedades introducidas en la práctica docente vinculadas al uso de la nueva plataforma de teledocencia y realización de tutorías virtuales no han afectado a los resultados académicos, ya que estos los únicos cambios introducidos en GP, donde no se observan modificaciones destacables en resultados académicos, exceptuando reducción en TE. En cuanto a incorporación de nuevos materiales en formato video explicativo, sistema de aulas en remoto, incremento del trabajo autónomo del estudiante en GG y GM, han propiciado importantes mejoras en TE y TR de la asignatura.

El efecto COVID se traduce en incentivación en el alumnado para acometer la asignatura. Además, la incorporación de diversas prácticas docentes en la materia ha propiciado mejoras sustanciales en resultados académicos, estando pendiente confirmar resultados en posteriores cuatrimestres.

Aprendizaje basado en problema para el Grado en Gastronomía: Recuperación de Hotelería en tiempos de pandemia

Caridad Maylin Aguilar, Beatriz Duarte Monedero, Carmen Domínguez Pérez, Margarita Álvarez
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Integración de saberes, ABP, Entorno económico.

Códigos JEL: A22, M3, M4

Resumen

El Aprendizaje basado en problema (ABP) supone una metodología activa que permite al alumno adquirir competencias, resolviendo un caso planteado por los docentes basado en un problema real. La actual situación de pandemia a nivel mundial provocada por el Covid-19, brinda un escenario adecuado para plantear un problema real en hotelería, a los alumnos del Grado de Gastronomía que buscan desarrollarse profesionalmente en uno de los sectores económicos más golpeados por los efectos de la pandemia.

Se trata de una actividad de trabajo en equipo, transversal a varias materias del grado de Gastronomía de la Universidad Francisco de Vitoria que fomenta el trabajo docente inter y transdisciplinar. En esta actividad de ABP, los estudiantes deben responder al reto propuesto por el equipo de dirección de un hotel de 5 estrellas situado en Madrid (Hotel Barceló Emperatriz). Este proyecto supone un ejemplo de colaboración entre la universidad y la empresa, que pretende dar especial relevancia al trabajo de los estudiantes en necesidades reales del entorno con finalidad de mejorarlo (aprendizaje-servicio). Las materias implicadas en el proyecto son: Comportamiento del Consumidor, Política de Producto y Marca (ambas cursadas en el tercer semestre del grado) y Contabilidad de Costes (cursada en el cuarto semestre).

Los objetivos de aprendizaje trabajadas en el proyecto son:

1. Conocer y comprender el impacto en la empresa hotelera de la situación: caída de demanda, costes fijos, clima interno (empleados), etc
2. Diagnosticar la situación en la post-pandemia desde la triple perspectiva de la demanda (qué piensa el cliente y como recuperar su confianza), la oferta (que ofrecemos y como lo comunicamos, que precio le ponemos) y la rentabilidad (como ajustamos costes, como mejoramos el ingreso)
3. Proponer, desarrollar y presentar propuestas de acción que mejoren el ingreso a través de la demanda y del precio, la productividad (calidad de servicio) y la rentabilidad, con foco en el marketing externo y también en el interno.

Para desarrollar el trabajo, inicialmente se proporciona a los alumnos información real sobre planes de marketing, cuenta de pérdidas y ganancias y cuentas operativas, perfiles y costes de los empleados. A partir de esta información y del trabajo de investigación, cada equipo de alumnos actúa como consultores, identificando posibles escenarios en base una estimación de la evolución de la pandemia y planteando propuestas que ayuden a mejorar la rentabilidad del hotel y la percepción del cliente sobre la seguridad Covid en el establecimiento. Adicionalmente, los equipos recibieron el apoyo de los alumnos de cuarto curso de la asignatura de marketing avanzado y de la profesora de Gestión de Resultados también de cuarto y directora del hotel de referencia para el desarrollo de la actividad.

Cada equipo presenta sus propuestas ante un tribunal formado por las profesoras de las asignaturas participantes y de la directora del establecimiento hotelero.

Para evaluar el proyecto, se utilizarán los siguientes indicadores:

- Analizar el Grado de satisfacción de los alumnos por medio de los cuestionarios de evaluación de la percepción del impacto de la labor docente tanto del alumno como de la labor docente.
- Rúbrica de evaluación de la actividad en el que se analiza la calidad y el contenido de las propuestas realizadas por los alumnos en cada una de las tres asignaturas implicadas, teniendo un peso de en la calificación final del alumno entre un 15-25%.

La transformación del alumno en el MBA

Luis Expósito Sáez, Sonia González Iglesia, Ignacio Carnicero Plaza y José Luis Gómez Lega
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

Palabras clave: formación integral, transformación, síntesis de saberes, metodología docente
Códigos JEL: M21, M40, M13, M14

Resumen

En el trabajo desarrollamos cómo implementar una formación integral para los alumnos que cursan un MBA. Observamos que existe un importante gap entre lo que enseñamos y los valores que luego aplican los egresados cuando salen al mundo empresarial. También vemos que, en muchas ocasiones, la formación no da lugar a una síntesis de saberes, sino que el alumno la ha visto y la lleva a cabo como una formación fragmentada. Creemos que es necesaria una transformación donde los alumnos descubran los saberes y los valores y decidan llevarlos a su vida empresarial de una manera integral.

El objetivo es que los alumnos vean la empresa y su misión con una mirada sistémica y para ello es fundamental que esta mirada también sea compartida por el claustro.

La conexión se sustenta en que todos los profesores hacen referencia al contenido impartido por el profesor que precede su clase y al posterior, sea cual sea la materia. De esta forma ubican su asignatura en el conjunto de las disciplinas. Esto va generando un entorno en donde se produce la síntesis de saberes que se ve potenciado mediante el uso de otras herramientas: simuladores empresariales, trabajos transversales, charlas-coloquio con empresarios y el método del caso.

Estas herramientas permiten la adquisición de competencias tanto transversales como específicas y facilitan una visión global de la empresa. Partiendo de un caso planteado y tras tener diversas experiencias con simuladores, los alumnos debían elaborar un proyecto transversal que implicaba a todas las asignaturas que cursan en el máster. Los alumnos expusieron sus proyectos ante un tribunal compuesto por profesores y empresarios. El formato del tribunal era similar al de un Comité de Dirección presentando su proyecto frente a un Consejo de Administración. Los alumnos empezaban su presentación, pero la dinámica era parecida a la situación real donde cualquier miembro del Consejo de Administración podría preguntar en cualquier momento y a cualquier miembro del Comité de Dirección que formaban los alumnos.

La evaluación se realizaba a través de una rúbrica que contemplaba si estaba bien argumentada la presentación, el formato de la presentación y la solvencia antes las preguntas que se les iban planteando.

La transformación parte, en una primera aproximación, de una mirada a la empresa basada en las siguientes ideas:

1. Objetivos de una empresa: creación de riqueza, de empleo que respete la dignidad de la persona y la obtención de la rentabilidad necesaria para garantizar la sostenibilidad de la empresa, entendiendo este objetivo como un medio y no el fin.
2. La empresa como comunidad de personas, pasando de una realidad individual a una realidad comunitaria y donde es necesario la existencia de “minorías creativas” como coalición de personas que tratan de plantearse nuevos retos.
3. La empresa como lugar que promueve el desarrollo personal.
4. La empresa dirigida en base al liderazgo.

Finalizado el trabajo se hizo una encuesta a los alumnos para ver en que medida les había supuesto una transformación su paso por el MBA, todos consideraban que su paso había supuesto un cambio profesional y personal, habiendo sido capaces de adquirir una formación integral y empezar un proceso de síntesis de saberes.

Es necesario mejorar la comunicación entre profesores, la formación de un claustro totalmente integrado consideramos que es el paso fundamental para llevar a cabo este proyecto.

Adaptación de la docencia en Dirección Estratégica de la Empresa en la Universidad de Alicante (UA) durante la Covid-19

Pedro Seva-Larrosa; pedro.seva@ua.es

Bartolomé Marco-Lajara; bartolome.marco@ua.es

Mercedes Úbeda-García; mercedes.ubeda@ua.es

Francisco García-Lillo; f.garcia@ua.es

Laura Rienda-García; laura.rienda@ua.es

Patrocinio Carmen Zaragoza-Sáez; patrocinio.zaragoza@ua.es

Rosario Andreu-Guerrero; rosario.andreu@ua.es

Encarnación Manresa-Marhuenda; encarnacion.marhuenda@ua.es

Lorena Ruiz-Fernández; lorena.fernandez@ua.es

Eduardo Sánchez-García; eduardo.sanchez@ua.es

Esther Poveda-Pareja; esther.poveda@ua.es

Javier Martínez-Falcó; javier.falco@ua.es

Universidad de Alicante

Palabras clave: Docencia universitaria, docencia online, Covid-19.

Códigos JEL: Jel 1, Jel 13

Resumen

En diciembre de 2019, la ciudad de Wuhan, en China, se vio afectada por un número rápidamente creciente de casos de neumonía causados por un coronavirus desconocido. El 11 de marzo de 2020, cuando el número global de infecciones confirmadas ascendió a 118.319 en 113 países, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente la enfermedad como la primera pandemia causada por un coronavirus (OMS, 2020). Actualmente, se cree que “puede convertirse en otro virus endémico en nuestras sociedades, y puede que este virus nunca desaparezca” (Ryan, 2020). El 3 de abril de 2021, se habían notificado a la OMS 129.902.402 casos confirmados de COVID-19 y 2.831.815 muertes en todo el mundo, mientras que se habían administrado un total de 547.727.346 dosis de vacunas.

Como crisis sanitaria y humanitaria mundial, la COVID-19 ha afectado a la sociedad a nivel macro, meso y micro (Finsterwalder y Kuppelwieser, 2020). En este contexto, las instituciones académicas y, en concreto, las universidades han tenido que reconfigurar sus recursos tecnológicos ante la nueva situación impuesta por la pandemia. Por su parte, los docentes universitarios, haciendo uso de dichas tecnologías, han adaptado sus métodos de enseñanza, lo cual tiene implicaciones relevantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma de relacionarse con los estudiantes.

En la asignatura de Dirección Estratégica de la Empresa, impartida en las distintas titulaciones ofertadas por la Universidad de Alicante (ADE, TADE, DADE, I2ADE, Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas y Máster en Dirección y Planificación del Turismo), la docencia presencial ha sido sustituida por la docencia totalmente online o la docencia dual en función de la evolución de la pandemia. La docencia dual se ha implementado con clases síncronas, de forma que, una parte de los alumnos asisten al aula presencialmente (aproximadamente 1/3 del total), mientras que el resto siguen la sesión de manera online.

La herramienta tecnológica a través de la cual se desarrollan las clases síncronas ha sido desarrollada por la propia Universidad de Alicante. Esta herramienta, por un lado, muestra al docente toda la información

vinculada a las diferentes sesiones, tal como asignatura, tipo de docencia, grupo, horario, aula, etc. Por otro lado, permite visualizar e interactuar con el alumnado, tanto de manera verbal, visual como escrita. En lo que respecta al desarrollo de la docencia, podemos diferenciar entre las sesiones teóricas y prácticas.

Las sesiones teóricas no han requerido de grandes adaptaciones. Así, de manera general, la tradicional clase presencial (donde se aplicaban metodologías activas como Flipped Classroom o Kahoot) ha sido sustituida por una clase dual en la que se siguen utilizando este tipo de metodologías. Sin embargo, algunos aspectos sí se han visto alterados como, por ejemplo, el uso de la pizarra. Con la implementación del sistema dual se instalaron pizarras digitales con el objetivo de que las anotaciones en la misma fueran visibles para ambos grupos de estudiantes. En estas clases observamos que la asistencia en conjunto (presencial y virtual) es mayor que con anterioridad a la situación de pandemia, lo cual nos puede indicar que la incorporación de las nuevas tecnologías, junto a otros factores (evitar desplazamientos, gastos de vivienda, etc.) han sido bien acogidas por los estudiantes. Sin embargo, el grado de implicación y/o participación durante las sesiones ha disminuido sustancialmente respecto al anterior modelo, lo cual puede dar a entender que mientras las tecnologías mejoran los niveles de asistencia al aula (virtualmente) dificulta la participación.

Las sesiones prácticas, en cambio, han requerido de una mayor adaptación tanto por parte de los docentes como de los propios estudiantes. En ese sentido, uno de los principales problemas ha sido mantener el trabajo colaborativo de los alumnos (en grupos de trabajo) en un entorno dual. Como solución se han creado subsalas virtuales a través de las cuales los alumnos pueden interactuar con su grupo de trabajo generalmente compuesto por 3 o 4 estudiantes. De esta manera, tras la presentación de la/s práctica/s a realizar en una sala virtual común, se pasa a las subsalas donde los estudiantes trabajan de forma colaborativa y el docente puede interactuar con los diferentes grupos de manera individualizada. Finalmente, la última parte de la sesión se dedica a la resolución de la/s práctica/s de forma conjunta.

REFERENCIAS

- Finsterwalder, J. and Kuppelwieser, V.G. (2020), *“Equilibrating resources and challenges during crises: a framework for service ecosystem wellbeing, Journal of Service Management, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print, doi: 10.1108/JOSM-06-2020-0201.*
- OMS (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-2019), Situation Report 51.* World Health Organization, Geneva, Switzerland.
- Ryan, M. (2020), *“World health organization press conference”, 15 May 2020, available at: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>*

Proyecto Transversal en el Grado de Gastronomía: Hacia la Síntesis de Saberes

Alberto Cardeña Mondéjar, Beatriz Duarte Monedero, Pablo López Chaves y Arantxa de Miguel Uriarte
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Integración de saberes, Pensamiento crítico.

Códigos JEL: A22, A30, I0, Y8

Resumen

El modelo educativo de la Universidad Francisco de Vitoria (Formar para Transformar) potencia el uso de metodologías activas que focalizan al estudiante en el centro de su aprendizaje y el Proyecto Transversal pretende facilitar dicho objetivo.

La actividad implica la coordinación de todas las asignaturas del 4 semestre del grado en Gastronomía: Pastelería I, Técnicas y Aplicaciones Culinarias III, Antropología Fundamental II, Educación para la Responsabilidad Social II, Historia de Occidente II, Fundamentos y Cultura del Vino y Contabilidad de Costes. El objetivo principal del proyecto es lograr que el alumno sea capaz de relacionar e integrar todas las materias del semestre a partir de un tema propuesto. Se tendrá que hacer una serie de grandes preguntas que resolverá a lo largo del cuatrimestre partiendo de los básicos de las distintas disciplinas cursadas, sabiendo que no existe una respuesta correcta. Como tema base del proyecto, se presenta a los alumnos un video, *¿Cuál es el mejor pan de molde del supermercado?*, junto con tres preguntas iniciales a modo de ejemplo:

- ¿Qué carencias y habilidades tiene el protagonista del vídeo y qué se deduce de su formación relacional?
- ¿Qué áreas sería importante evaluar y conocer al realizar este tipo de críticas y qué aspectos se deberían de tener en cuenta?
- ¿Cómo haríais vosotros una crítica del mismo producto, teniendo en cuenta el medio que lo solicita y a quién va dirigida?

El planteamiento de base parte de la idea de que el tema propuesto en sí no es lo relevante, sino la excusa para que los alumnos desarrollen técnicas de investigación, pensamiento crítico y relacional para materias a priori dispares, creatividad y habilidades de comunicación. El núcleo radica en que sean ellos los que propongan sus propias preguntas y sean capaces de fundamentar la transversalidad e integración de saberes justificando tanto las preguntas que planteen, como las respuestas a las mismas.

Para el desarrollo del trabajo se divide de forma aleatoria, el grupo total de estudiantes en equipos de trabajo, no se planifica un seguimiento pautado de la evolución del trabajo en cada asignatura, tan solo una entrega parcial a mitad de cuatrimestre. Son los propios alumnos los que deben solicitar tutorías cuando lo consideren necesario.

La entrega del proyecto final se completa con la defensa oral del mismo ante un tribunal compuesto por el conjunto del claustro de profesores. La rúbrica de evaluación del proyecto contiene una parte grupal y otra individual. La parte grupal valora la entrega final del documento y la presentación oral (de forma colegiada entre el claustro e individual por cada profesor respecto al análisis e integración de su materia). De forma individual se valora la exposición oral de cada alumno. También incluye un pequeño porcentaje para la evaluación entre pares, poniendo al alumno en la tesitura de evaluar a sus compañeros en función del compromiso en el

proyecto. Finalmente, el proyecto tendrá un impacto entre un 10-15%, en la calificación final del alumno en cada asignatura.

El desarrollo de este proyecto permite a los profesores conocer mejor el resto de materias que cursa el alumno en el mismo semestre, identificando puntos comunes y sinergias, facilitando que el alumno aprecie tanto la coordinación horizontal de lo estudiado cada semestre, como que el desarrollo curricular de su grado tiene un sentido y que toda materia es relevante en su formación y depende del resto.

REFERENCIAS

El Comidista (2020) *¿Cuál es el mejor pan de molde de supermercado?*

https://www.youtube.com/watch?v=KiDhxPJ_cg0

Bezanilla Albisua, M^ªJ.; Poblete Ruiz, M; Fernández Nogueira, D; Arranz Turnes, S y Campo Carrasco, L. (2018) El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV, N° 1: 89-113, 2018*. Disponible en:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>

Clares, Pilar Martínez, & Morga, Natalia González. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa, 45*, e188436. Epub April 01, 2019.

<https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945188436>

Miró, J; Jaume-i-Capó, (2010). Repositorio de Actividades para Enseñar Competencias Transversales. *Revista de Docencia Universitaria, Vol.8 (n.1) 101-110*.

http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf

Creación y funcionamiento de una empresa hipotética

Javier Ayuso Estellés (*) y Alicia Gómez Tello (*)

(*) *Universitat de València*, (**) *Universitat de València e Ivie*

Palabras clave: plan de negocio, organización de empresas, aprendizaje activo.

Códigos JEL: A22, M13, M21, M30, M40, M50

Resumen

Una de las principales debilidades de la formación universitaria en los grados de “Administración y Dirección de Empresas” y “Finanzas y Contabilidad” es la escasa conexión entre los aspectos teóricos aprendidos durante el grado y la realidad empresarial. La Universidad ofrece una buena formación de conocimientos teóricos y, en algunos casos, de análisis de casos. No obstante, la realidad a la que se enfrentan los estudiantes cuando quieren crear una empresa es mucho más compleja porque han de trasladar a la práctica los diferentes conocimientos teóricos adquiridos.

El objetivo de esta propuesta es que los estudiantes conozcan de una manera más real las distintas gestiones necesarias para el funcionamiento de una empresa. La propuesta consiste en una actividad multidisciplinar pensada para ser incluida en alguna de las optativas del último curso de los grados de “Administración y Dirección de Empresas” y “Finanzas y Contabilidad”.

Los estudiantes trabajarán en grupos de 2-3 personas y lo primero que tienen que hacer es pensar en una empresa hipotética que quieran crear. Es importante destacar que el objetivo de esta actividad no es hacer un estudio de mercado para crear una empresa, sino conocer los distintos pasos que deben llevarse a cabo para crear y gestionar una sociedad.

Los grupos tendrán que descargar y rellenar distintos informes (ver tabla 1). Cada informe hace referencia a un tema determinado y está compuesto por situaciones reales que deben ser gestionadas por las empresas. Los estudiantes deben explicar cómo han afrontado cada situación, los problemas que les han surgido y si han logrado obtener una solución. Los informes se irán cargando en el Aula Virtual para que el responsable del curso sea consciente del avance de la actividad y pueda ir resolviendo las dudas de los grupos. La última semana de clase se dedicará a la puesta en común de la actividad. Cada grupo presentará su empresa y hará una reflexión sobre los problemas surgidos en los distintos informes.

Tabla 1. Descripción de los informes.

| Tema | Aspectos a tratar | Asignaturas relacionadas |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Creación de una empresa | Nombre, CNAE, ... | |
| Estructura organizativa | Diseño interno de la empresa | Dirección Estratégica |
| Impuestos | Preparación y presentación de impuestos (IVA, IRPF, IS, ...) | Fiscalidad de la Empresa |
| Laboral y Seguridad Social | Convenios, contratos, salarios, cuotas de Seguridad Social, ... | Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social |
| Proveedores y clientes | Análisis PESTEL | Fundamentos de Dirección de Empresas |
| Contabilidad | Estados financieros | Contabilidad Financiera |
| Financiación | Tipos de financiación | Financiación de la empresa |
| Marketing | Estudio de mercado y publicidad | Marketing |

El principal resultado de aprendizaje que se espera obtener con esta actividad es que el estudiante conozca los distintos trámites que deben ser gestionados por una empresa, tanto para su creación como para su funcionamiento. Asimismo, a través de esta actividad se pretende conseguir una mejora de las siguientes competencias transversales: trabajo autónomo, trabajo colaborativo, expresión escrita, expresión oral, búsqueda de información en la red, diagnóstico y solución de problemas.

Una experiencia de Aprendizaje Servicio (ApS) en el Grado en Turismo

Trinidad Domínguez Vila, Elisa Alén González y Fátima Braña Rey
Universidad de Vigo

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, estudiantes, turismo

Códigos JEL: A22, L83

Resumen

La experiencia formativa de Aprendizaje Servicio (ApS) que se propone se realiza en el Grado en Turismo. El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden al mismo tiempo que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig *et al.*, 2007). Esta metodología de enseñanza-aprendizaje presenta un interés creciente. En este sentido, la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas) ha solicitado la institucionalización del ApS como estrategia docente ya que se considera que las universidades tienen una misión social y deben pensar en cómo generar las condiciones para que surja un compromiso cívico por medio de la educación. Se entiende que conseguir vincular los aspectos individuales con los colectivos es una tarea imprescindible para la universidad.

El carácter innovador de esta experiencia de ApS proviene de la propuesta de una ruta turística a través de un parque natural, diseñada teniendo en cuenta los principios de los parques sensoriales y los del diseño para todos. Por tanto, supone un cambio de perspectiva en el diseño de un producto turístico desde un enfoque diferente pero más inclusivo.

Los turistas no son un grupo homogéneo, sino que forman parte de una sociedad compleja por naturaleza. En esta sociedad se encuentran personas con necesidades especiales que necesitan productos turísticos pensados para todos. Y no solo estamos hablando de eliminar las barreras físicas. Por tanto, la propuesta es tomar como base lo que sabemos sobre turismo accesible, rutas turísticas y patrimonio natural para hacer una propuesta inclusiva a partir de la idea de parques sensoriales. Estos parques existentes en otros países permiten estimular los cinco sentidos. Esto es de suma importancia para aquellas personas con discapacidad funcional (sordos, ciegos, movilidad reducida...).

Esta propuesta se relaciona que el ODS (Objetivo de Desarrollo Sostenible) número 4, ya que pretende que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible y la igualdad. Del mismo modo, también promueve y potencia la inclusión de todas las personas independientemente de su condición (ODS 10.2).

Participan en la experiencia de ApS tres asignaturas del Grado en Turismo relacionadas con los objetivos propuestos: Marketing turístico, Patrimonio Cultural, y Creación y Viabilidad de Empresas. Los contenidos trabajados en estas materias serán claves para llevar a buen término el servicio de identificación y análisis de las necesidades de las personas con discapacidad funcional y el diseño de una ruta turística por un parque natural que permita que estas personas vivan una experiencia turística satisfactoria.

Se espera que los estudiantes participantes alcancen en global los siguientes resultados de aprendizaje (entre paréntesis ODS): Superar barreras al aprender, valorando la diferencia como un elemento estimulante del aprendizaje (4); Resolver problemas reales, interactuar y desarrollar competencias codo a codo a través del trabajo en equipo (4); Sensibilizar al alumnado para adquirir un compromiso social y responsabilidad cívica

ca para con el contexto próximo (4); Diseñar productos turísticos sostenibles e inclusivos que pongan en valor el patrimonio natural (10.2, 15 y 16).

Las etapas planteadas para el proyecto son: (1) Reunión informativa para los estudiantes UVigo. Explicación del proyecto. Carácter voluntario. Selección de estudiantes. (2) Reunión informativa en ONG en la que se recogen sus preferencias y experiencias turísticas, explica el proyecto y se solicita participación como potenciales turistas. (3) Análisis de los requerimientos de la demanda potencial. Estudio de las características del turismo accesible, parques naturales y parques sensoriales. (4) Visita al parque natural. Análisis del entorno e identificación de zonas de potencial inclusión en la ruta. (5) Diseñar la ruta basándose en las demandas de los colectivos objetivo, generando propuestas en medio natural sostenibles, inclusivas y adaptadas a las capacidades de las personas a las que van dirigidas. (6) Evaluación de la ruta diseñada a través de la visita *in situ* de las personas participantes. Recogida de opiniones.

Con carácter individual para cada estudiante participante, el proceso se concretará en una carpeta digital de aprendizajes que recogerá las actividades realizadas, así como los documentos derivados de dichas actividades.

En nuestra opinión, este proyecto es positivo al visibilizar a todas luces para nuestros estudiantes la existencia de una demanda heterogénea en sus requerimientos a nivel turístico. Siendo necesaria la adaptación de un producto turístico, para conseguir una verdadera actividad inclusiva. En el caso de las personas con discapacidad creemos que mejorará su calidad de vida promoviendo su inserción social y cultural. También se fomenta un ocio activo-inclusivo en la naturaleza.

REFERENCIA

Puig, J.M.; Battle, R.; Carme, B., y Palos, J. (2007): *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Docencia sobre gestión medioambiental de la empresa: una oportunidad para mejorar la concienciación medioambiental de los estudiantes a través de los contenidos y el sistema de evaluación

José Francisco Molina Azorín

Juan José Tarí Guilló

M^a Dolores López gomero

Jorge Pereira Moliner

Eva M^a Pertusa Ortega

Universidad de Alicante

Palabras clave: gestión medioambiental, evaluación formativa, concienciación medioambiental.

Códigos JEL: M14, M21.

Resumen

El propósito de este trabajo es describir los contenidos y sistema de evaluación formativa que se lleva a cabo en diversas titulaciones en una materia sobre gestión medioambiental de la empresa. La evaluación formativa consiste en la realización de una serie de trabajos a lo largo del período docente. Por ejemplo, una de las actividades de evaluación formativa consiste en la realización de un trabajo en grupo sobre el análisis de diversos problemas medioambientales, analizando su situación actual, sus principales causas y consecuencias, y posibles soluciones. Los estudiantes completaron un cuestionario para medir su grado de concienciación medioambiental a través de sus creencias y opinión personal sobre el nivel de gravedad de la situación del medio ambiente. Para comprobar si los trabajos de evaluación formativa de la asignatura y el estudio de los contenidos de la materia sobre gestión medioambiental dan lugar a un aumento de la concienciación medioambiental de los estudiantes, este cuestionario fue completado en dos momentos del tiempo: en primer lugar, al inicio de impartirse los contenidos; y, en segundo lugar, al final de la asignatura, después de haber realizado los diversos trabajos y haber estudiado los diversos contenidos de la materia.

Aprendizaje mediante la gestión de las redes sociales oficiales de los estudios universitarios

Medina Hernández, Vivian; Martín Fuentes, Eva; Cristóbal Fransi, Eduard; Daries Ramón, Natalia; Ferrer Rosell, Berta y Mariné Roig, Estela

Universitat de Lleida

Palabras clave: Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Proyectos, redes sociales, estudios universitarios

Códigos JEL: A22, M31

Resumen

El presente trabajo describe la experiencia innovadora en la gestión de la reputación online de un máster universitario relacionado con el marketing donde el estudiantado gestiona las redes sociales de su propio máster con el uso de las metodologías de aprendizaje basado en proyectos (Project Based-Learning, PBL), trabajando de forma coordinada en diferentes asignaturas del Máster.

De acuerdo con Belanche, Lozano & Pérez-Rueda, 2019, los estudiantes que administran y generan los contenidos de las cuentas de redes sociales de sus asignaturas (o estudios) cambian de un rol pasivo a uno más activo, lo que contribuye a renovar el proceso pedagógico tradicional para reconducir el aprendizaje a una orientación más práctica.

El estudiantado del proyecto de innovación ha podido trabajar de forma real la comunicación en línea del máster como si ejercieran de *Social Media Manager* del máster a través de la creación de cuentas en las redes sociales Twitter e Instagram, con dos objetivos: i) Poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos a través de la gestión de la comunicación real y la puesta en práctica diaria con un proyecto concreto para conseguir un rol más activo de los estudiantes en su aprendizaje; ii) Dar a conocer el Máster consiguiendo que sean los propios estudiantes quienes gestionen la comunicación y la reputación digital del máster.

METODOLOGÍA

En este proyecto se ha usado la metodología aprendizaje basado en proyectos (PBL) ya que los estudiantes han trabajado de manera colaborativa entre sí, con el fin de alcanzar un objetivo real y claro de forma colaborativa entre todos los estudiantes utilizando las cuentas de medios sociales creadas para el Máster.

El aprendizaje basado en proyectos como herramienta metodológica se trata de un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank & Harwell, 1997). Además, el aprendizaje basado en proyectos, es una estrategia que utiliza metodologías activas y colaborativas en la docencia. Esta estrategia está basada en el hecho de que se debe pasar de una docencia tradicional que se fundamenta en enseñar a los alumnos mediante clases magistrales y estudio individual, a una docencia donde el objetivo sea brindar una enseñanza en la que el estudiantado aprenda de una manera continua, permanente y en grupo.

RESULTADOS

Durante el curso 2020/21 los 17 estudiantes matriculados en el máster han gestionado las cuentas de las redes sociales a través de la asignación en fechas concretas del rol de *Social Media Manager* de las redes sociales del máster. Al final del curso se pretende hacer una encuesta para que valoren la experiencia en la gestión, el grado de dificultad y el aprendizaje conseguido.

En cuanto al objetivo relativo a la gestión de la reputación online del máster, los resultados referentes a la cuenta de Twitter hasta marzo de 2021, muestran que ha habido cerca de 40.000 de impresiones desde el mes de octubre 2020 cuando comenzó la actividad en la cuenta del máster.

En cuanto a Instagram, la cuenta se creó en octubre 2020 y en el mes de marzo ya tenía 106 seguidores, el contenido fue 100% orgánico al igual que en Twitter y hasta el 10 de marzo había un total de 116 publicaciones. El 47% de los seguidores de la cuenta son personas entre 25 y 34 años, seguido por un 18,2% de personas de entre los 35 y los 44 años. La mayoría de seguidores de la cuenta son mujeres, representando un 67.2%.

CONCLUSIONES

Al no haber finalizado el curso, los resultados más precisos sobre el aprendizaje por parte de estudiantado implicado en el proyecto se presentarán durante el congreso. En cuanto a la reputación online, se confirma que se ha realizado una actividad constante y sostenida en la cuenta desde el comienzo del curso, teniendo una repercusión aceptable, si se tiene en cuenta que todo el contenido es orgánico. Aunque las visitas al perfil son altas, no se ha conseguido un nivel de *engagement* alto que permita aumentar considerablemente el número de seguidores. Esto puede deberse a múltiples factores, entre ellos la naturaleza de las redes sociales, versus el contenido que se comparte.

REFERENCIAS

Belanche, D., Lozano, N., & Perez-Rueda, A. (2019). Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria. In IN-RED 2019. *Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 198-210). Editorial Universitat Politècnica de València.

Blank, W. E., & Harwell, S. (1997). Promising Practices for Connecting High School to the Real World (pp. 15-21).

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al Proyecto de Innovación Docente concedido por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Calidad de la Universidad de Lleida, en la convocatoria del curso 2020/21.

Aprendiendo a ser sostenible

Francisco Javier Ortega-Colomer, Julia Olmos-Peñuela, Óscar Llopis, José Luis Ferreras-Méndez
Universitat de València (España)

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible, Economía y Empresa, Materiales docentes audiovisuales, co-creación, “green skills”.
Códigos JEL: Jel M21, Jel Q01.

Resumen

El presente artículo expone la experiencia del Proyecto de Innovación Docente (PID, en adelante), titulado “Aprendiendo a ser sostenible”. El PID, implementado durante el curso académico 2020-2021 por un equipo de profesores de la Universitat de València en el ámbito de la gestión de empresas, perseguía tres objetivos. El primer objetivo planteado era incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) en los materiales didácticos actuales. El segundo objetivo consistía en fomentar el desarrollo de las competencias “green”. Y el tercer objetivo apuntaba a reflexionar críticamente con el alumnado de Grado de la Universitat de València acerca de los retos que los ODS plantean desde una visión multisectorial.

Para abordar estos tres objetivos se han llevado a cabo diversas acciones. En primer lugar, previa coordinación del profesorado del PID, se impartió un seminario por clase, introduciendo al alumnado en la temática de los ODS. Los contenidos de este seminario abarcaban el origen y la importancia de los ODS para el planeta y las personas, así como la identificación de los ODS en varias empresas españolas. En segundo lugar, se preparó el guion que iba a ser utilizado para los vídeos y que permitió al alumnado conocer y ser capaz de presentar ejemplos prácticos de la aplicación de los ODS en distintos sectores. En tercer lugar, se editaron los materiales didácticos co-creados entre el profesorado y el alumnado. En cuarto y último lugar, se ha llevado a cabo una sesión de reflexión en la que se discutieron los principales retos planteados por los ODS en diferentes sectores de actividad. Al final de esta sesión se pasó un cuestionario para conocer el grado de satisfacción de las actividades relacionadas con la introducción de los ODS en las aulas.

Para la co-creación de los materiales didácticos se emplearon tanto los recursos que la propia Universitat de València tiene a su disposición, como los que se han podido extraer de iniciativas desarrolladas en otras universidades en este ámbito.

Entre los resultados más significativos extraídos de la sesión de reflexión y los cuestionarios de satisfacción, podemos destacar cuatro puntos principales. En primer lugar, la introducción transversal de los ODS en asignaturas de economía y empresa. Esto permitió cuestionar algunos de los conceptos clave en esta disciplina tales como el de crecimiento, así como incluir nuevos objetivos corporativos más allá de los meramente económico-financieros. En segundo lugar, se constató el acierto de introducir cuestiones relacionadas con los ODS, pues según los resultados de la encuesta, alrededor de un 80% del alumnado no conocía la importancia de los ODS y los desafíos que comporta. En tercer lugar, se destaca la buena acogida e implementación de la iniciativa. Por un lado, el alumnado valoró muy positivamente la iniciativa docente (promedio de valoración = 4,1/5) y, por otro lado, recomendaría con alta probabilidad el que se llevara a cabo esta iniciativa docente (promedio de valoración = 7,9/10). En cuarto lugar, se constató un fomento tanto de las competencias críticas, como las llamadas “green skills”, pues a lo largo del estudio de los ejemplos analizados se llegaba a discriminar acciones realmente sostenibles, de otras que practican lo que se conoce como “greenwashing”, lo cual es especialmente relevante para contribuir a un desarrollo sostenible para el planeta y las personas.

En cuanto a las implicaciones prácticas que se derivan de este PID, se destacan varios aspectos. En primer lugar, la necesidad de actualizar y adaptar los actuales materiales docentes conectando los contenidos teóricos fundamentales en asignaturas como “Fundamentos de Dirección de Empresas”, “Dirección Estraté-

gica de la empresa” o “La empresa y su entorno” con los retos globales ligados a la superación de diferentes tipos de crisis (social, sanitaria y económica). En segundo lugar, los aprendizajes ligados a esta iniciativa docente también han facilitado la adopción de una actitud crítica por parte del alumnado ante noticias y eventos de actualidad global. Por último, se ha prestado especial atención a un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación tanto a la hora de discutir los desafíos globales, como durante los trabajos en grupo para la co-creación de los materiales audiovisuales docentes posteriormente difundidos.

REFERENCIAS

UN (2020). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Cedefop (2019). Skills for green jobs: 2018 update. European synthesis report. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 109. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/750438>

Recursos web de la UV para la co-creación de los materiales audiovisuales: http://www.fundacio.es/consum_responsable/index.asp?idioma=cas

El aprendizaje basado en proyecto de emprendimiento en ingeniería durante la pandemia covid-19

Pedro Sánchez-Sellero
Universidad de Zaragoza

Palabras clave: emprendimiento, ingeniería, organización de empresas.

Códigos JEL: M13, M21

Resumen

La pandemia covid-19 supone una adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje para evitar la expansión del virus contagioso por vía oral entre la comunidad universitaria. Por ello, la docencia no presencial gana protagonismo.

En un primer momento, todas actividades docentes pasaron a realizarse de forma telemática. Conforme la pandemia fue mejorando, se fue recuperando la actividad presencial para la docencia teórico práctica y los laboratorios de informática con aforos reducidos en el aula, mayor ventilación, uso de mascarilla, control de presencia, entre otras medidas sanitarias. Por su parte, las tutorías individuales y en grupo, tanto de consultas sobre los contenidos de la asignatura, como de seguimiento y evaluación de trabajos, se mantienen de forma no presencial.

Una de las asignaturas afectadas es Fundamentos de Administración de Empresas de seis créditos, de primer curso de Grado en Ingeniero de Tecnologías Industriales en la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de Zaragoza, en la que están matriculados 225 estudiantes.

Para el aprendizaje de la aplicación de los contenidos de la asignatura, se propone el diseño de un proyecto de emprendimiento en ingeniería. Así, el estudiante plantea la creación de una empresa que implemente actividades de ingeniería.

El proyecto de emprendimiento se realiza en grupos de trabajo de cinco estudiantes e incluye un informe económico y de viabilidad. Dicho proyecto de emprendimiento se presenta oralmente al profesor mediante videollamada en tres puntos de control durante los cuatro meses del curso. En dicha presentación, los estudiantes tienen que dar respuesta a los comentarios y a las recomendaciones del profesor. Así, los estudiantes hacen una aplicación práctica tutorizada de los contenidos de la materia. La presentación oral del trabajo en equipo de forma periódica, impulsa la asimilación y la aplicación de los conocimientos de manera continua a lo largo del curso, mejorando así el aprendizaje significativo.

La innovación docente propuesta se puede implementar en otros entornos de aprendizaje y áreas de conocimiento. Se seguirá aplicando en los próximos años académicos, puesto que se ha tenido mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación del proyecto de emprendimiento en ingeniería se fundamenta en las competencias propias de la materia (análisis del entorno, decisiones de gestión de la empresa considerando aspectos tales como la inversión, financiación o comercialización, entre otros), la capacidad de expresión escrita, oral y de trabajo en equipo.

Debido a la pandemia covid-19, la tutorización del estudiante que realiza el proyecto de emprendimiento en ingeniería, se lleva a cabo con fórmulas de no presencialidad. Ante esta situación, se utiliza la videollamada de Google Meet, ya que con ello se logra la interacción con voz e imagen entre el profesor y los estudiantes, así como el trabajo en grupo, compartir y discutir documentos, entre otras posibilidades.

AGRADECIMIENTOS

El autor de este trabajo agradece 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.

MACROECONOMÍA

Educación sostenible aplicada a la asignatura “Introducción a la economía II: Principios de macroeconomía”. ODS5 en el mercado de trabajo

Patricia Peinado, Ricardo Bustillo, Begoña Eguía,
Catalina Gálvez, Carmen Gómez, Ana González
Facultad de Economía y Empresa (SEDE)
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Palabras-clave: Educación, Sostenibilidad, Macroeconomía, Universidad

JEL-códigos: A23 E24 I23 J31

Resumen

En el año 2015, Naciones Unidas definía la Agenda2030. Desde este momento, los diferentes gobiernos e instituciones, elaboraban su propia agenda con el fin de avanzar hacia el desarrollo sostenible. En la universidad, este avance se hace visible también en las aulas. En esta contribución explicamos dos innovaciones docentes en el marco de la sostenibilidad implementadas durante el curso académico 2020-2021 en la asignatura “Introducción a la Economía II: Principios de Macroeconomía” de la facultad de Economía y Empresa (SEDE) en la Universidad del País Vasco UPV/EHU. La primera innovación hace uso de la Agenda2030 para crear equipos de trabajo. La segunda innovación introduce al cálculo de las brechas de género en el mercado de trabajo. Mediante el pase de dos encuestas ad hoc a una muestra representativa del alumnado de primer curso de grado, se observa el trabajo de competencias de desarrollo sostenible a través de la obtención de resultados de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales. En concreto se concluye una mejora significativa de los resultados para todo el estudiantado.

Una simulación de política fiscal: “elaboremos el presupuesto”

Carmen Díaz Roldan (carmen.diazroldan@uclm.es)
Universidad de Castilla La Mancha

Julimar da Silva Bichara (julimar.dasilva@uam.es)
Dpto de Estructura Económica y Economía del Desarrollo,
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: Política fiscal, Presupuesto, Déficit, Deuda, Decisiones.

Códigos JEL: A22, H11, H20, H60

Resumen

INTRODUCCIÓN

Los estudios de un caso, combinado con trabajo en grupo, son actividades que, en el campo educativo, forman parte de un conjunto denominado “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 de estudio y análisis porque reúnen una, o más, soluciones y consecuencias.

La esencia del método consiste en pedir a los estudiantes que elaboren respuestas o soluciones a situaciones del mundo real y relevantes para los objetivos de aprendizaje de la materia en estudio, mediante un proceso ordenado, para que durante esa experiencia aprendan. Este proceso, si se desarrolla de forma grupal, proporciona un aprendizaje plural en los conocimientos y competencias asociados a la materia y el problema que se estudia.

Este proyecto docente plantea la enseñanza de ciertos aspectos de política fiscal y presupuestaria, a partir de un estudio de caso de la elaboración de un presupuesto nacional. Este proyecto 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.

SIMULACIÓN DE POLÍTICA FISCAL: ELABORACIÓN DE UN PRESUPUESTO

Se trata de realizar con los estudiantes un ejercicio práctico, divertido y dinámico, simulando la toma de decisiones de política macroeconómica, sobre todo relacionado con la política presupuestaria, en la vida real.

Esta práctica resulta de utilidad en asignaturas de Grado en Economía, Administración de Empresas y Doble Grado en Economía y Derecho, o Doble Grado en Economía y Empresa. Abarca conocimientos de asignaturas de Macroeconomía, Economía Pública, Política Económica y Estructura Económica. Pues combina elaboración de prácticas que involucran conocimientos de fundamentos de economía, implementación de políticas y estructura institucional.

La discusión pública sobre política presupuestaria siempre ha estado marcada por una profunda desinformación sobre los dilemas que la gestión fiscal plantea a la sociedad. Demandas sociales, por veces incompatibles, son presentadas con frecuencia y de forma equivocada a través de los medios de comunicación

pública y las redes sociales. Por ejemplo, recortar impuestos, mejorar los servicios públicos, incrementar el gasto público en determinadas áreas (salud, educación, etc.) y reducir el déficit, sin que se reconozcan todos estos objetivos claramente contradictorios y mutuamente excluyentes.

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta simulación es explicar el proceso de toma de decisiones presupuestarias en un país y utilizarlo como material didáctico para plantear las dificultades que surgen a la hora de elaborar un presupuesto nacional. El ejercicio tiene como objetivo simular un Consejo de Ministros en el que se discute el presupuesto de determinado año.

Considerando la existencia de diferentes ministerios e instituciones públicas, los intereses propios (políticos y económicos) asociados a cada uno de ellos. Cada uno de estos órganos prepara informes criticando las asignaciones presupuestarias y realizando recomendaciones de cambios en los presupuestos generales para atender a sus objetivos específicos. El Consejo de Ministros tiene que decidir lo que van a hacer frente a cada solicitud y, en última instancia, elaborar un presupuesto capaz de satisfacer a todos sus miembros.

METODOLOGÍA

El interés principal de la simulación es involucrar a todos los participantes en los problemas de elección que enfrentan los tomadores de decisiones de alto nivel en el gobierno, enfatizando los dilemas que surgen a la hora de preparar el presupuesto nacional y entendiendo los impactos de estas decisiones desde una perspectiva económica, política y social.

El énfasis está en familiarizar a los participantes con los siguientes aspectos:

- El presupuesto general del Estado y sus componentes de gastos e ingresos.
- Las restricciones legales y contractuales que crean restricciones presupuestarias.
- Los impactos cuantitativos en las cuentas fiscales de medidas como la tributación y la prestación de servicios públicos.
- Los impactos macroeconómicos del déficit público: problemas del déficit fiscal relacionados con el cumplimiento del Pacto de Estabilidad y Crecimiento de la Unión Monetaria Europea y sus consecuencias en términos de déficit público, deuda pública, prima de riesgo, el crecimiento económico y el desempleo.
- Los procesos políticos y negociaciones, que afectan las preferencias presupuestarias y, en última instancia, las decisiones.

Reglas del juego

Parte I – asignación de roles y competencias.

1. Se establecen “Consejos de Ministro” con ocho o nueve participantes. Los participantes negocian entre ellos para decidir el rol de cada persona en el Consejo.
 - Presidencia de Gobierno - Oficina de Presupuestos
 - Ministerio de Economía y Hacienda
 - Ministro de Trabajo
 - Ministro de Medio Ambiente
 - Ministro de Educación y Cultura
 - Ministerio de Industria y C&T
 - Ministro de Salud

- Ministro de Infraestructura
- Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (AIREF)

Parte II – propuesta de gasto público por parte de los ministerios e impacto en el déficit y deuda pública

2. Se les ofrece a los miembros de cada grupo la propuesta presupuestaria inicial elaborada por la Oficina Presupuestaria de Presidencia de Gobierno. Todos los grupos deben familiarizarse con sus partidas presupuestarias.
3. El Jefe de la Oficina Presupuestaria debe explicar el presupuesto a los grupos (debería difundir unas tablas de Excel con toda la información presupuestaria).
4. Dentro de cada grupo, los ministros discutirán y tomarán decisiones sobre el presupuesto. Cada decisión debe estar escrita en una Hoja de Decisiones y enviado al Jefe de la Oficina Presupuestaria, quien luego calculará el déficit presupuestario y la deuda pública resultante de las demandas de los Ministros.

Parte III

5. Una vez que se conoce el déficit y la deuda comienza la Parte II. El Jefe de la Oficina Presupuestaria presentará el impacto macroeconómico de las propuestas presentadas por cada uno de los Ministerios (déficit, deuda, prima de riesgo, crecimiento, desempleo) y las posibles sanciones derivadas de no cumplir con la regla fiscal impuesta por la UE.
6. Los grupos deben adoptar un ajuste de sus presupuestos y adoptar una decisión final.
7. Cada equipo debe presentar su estrategia presupuestaria. En las presentaciones se resumirán las decisiones tomadas, indicando las razones políticas y económicas que las sustentan.

RESULTADOS

Tras realizar la actividad, los alumnos serán capaces de entender:

- Como se lleva a cabo la toma de decisiones en el gobierno.
- Cómo afecta a la toma de decisiones la estructura institucional, legislativa y económica del país en cuestión, a la toma de decisiones.
- La necesidad de analizar los costes y beneficios de las propuestas de gasto.
- El papel que juega la restricción presupuestaria intertemporal del gobierno.

La asignatura de Sistema Fiscal a través Flipped Classroom y Role Play

Sofía Borgia Sorrosal
Universidad Francisco de Vitoria

Resumen

El proyecto de innovación que presentamos se llevó a cabo en la asignatura de “Sistema Fiscal” con alumnos de 3º de Carrera.

Esta experiencia se basa en el aprendizaje autónomo del alumno a través de Flipped Classroom y la aplicación de lo aprendido mediante una actividad de Role Play. En un primer momento los alumnos trabajan de forma autónoma en el visionado de material audiovisual grabado previamente por el profesor en la cámara de Lightboard. Ya en el aula se plantea un caso práctico donde los alumnos deben poner en práctica lo aprendido en el material audiovisual subido al Aula Virtual. Posteriormente en un tercer momento, se plantea la realización de un Role Play para poner en práctica los conocimientos adquiridos en los dos momentos anteriores.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Comprender de manera profunda el esquema de liquidación del IRPF y ser capaz de asesorar y preparar la liquidación de un cliente.

PARA EL ROLE PLAY

Antes: Dividiremos a los alumnos en asesores y clientes.

Los que tienen el rol de clientes (en parejas) idearán un caso práctico y lo subirán resuelto al Aula Virtual.

Durante: El día pactado para el Role Play, los clientes acudirán a una Asesoría Fiscal para que les hagan la declaración del IRPF. Los asesores serán grupos de dos personas que deben obtener de sus clientes la información necesaria para poder hacer la liquidación.

Después: Pasados unos días los Asesores subirán al Aula Virtual la liquidación del IRPF que han realizado a sus clientes con los datos obtenidos en la sesión de Role Play.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Los alumnos han entendido el esquema de liquidación del IRPF y son capaces de recabar la información que necesitan de sus clientes para poder proceder a la liquidación del impuesto.

CRITERIOS Y HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Se elaboran y suben al Aula Virtual dos rúbricas de evaluación con los principales criterios a evaluar.

- Una para los alumnos que sumen el rol de clientes
- Otra para los alumnos que asumen el rol de asesores

Más allá de la teoría del crecimiento económico

Alicia Gómez Tello (*) y M^a José Murgui García (**)

(*) *Universtat de València e Ivie*, (**) *Universitat de València*

Palabras clave: macroeconomía, crecimiento económico, aprendizaje activo, bases de datos.

Códigos JEL: A22, O41, O43, O44

Resumen

La correcta implantación de las nuevas tecnologías en el marco educativo, y adaptadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), es un objetivo prioritario en la enseñanza universitaria. Aún más después de la experiencia vivida durante el confinamiento para contener la propagación del virus SARS-COV-2. Las posibilidades que nos brinda la tecnología aplicada a la educación en la universidad tienen que completar y mejorar la docencia tradicional. La utilización de las TICs en el ámbito de la enseñanza universitaria tiene que perseguir la dinamización del aprendizaje, con la utilización de los instrumentos que los estudiantes ya utilizan diariamente en sus relaciones personales por medio de la red. El objetivo es conseguir una fuente de información para el profesorado que permita la detección rápida de dificultades en el aprendizaje y conlleve la implementación de soluciones eficaces a cada problema detectado. El alumno, siendo el centro del sistema educativo, tiene que realizar tareas individuales (aprendizaje individualizado) así como tareas colectivas o en grupo (aprendizaje del trabajo cooperativo) y siempre tareas adaptadas a los ODS, sobre todo haciendo hincapié en los objetivos 4 y 5. El Objetivo 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, mientras que el Objetivo 5 persigue lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres.

A continuación, se proponen dos sesiones, una teórica y otra práctica, para introducir los temas de crecimiento económico en la asignatura de “Macroeconomía Dinámica”, que se imparte en el primer semestre del tercer curso del Grado en Economía de la Universitat de València. Es importante tener en cuenta que los estudiantes ya han trabajado cuestiones relacionadas con el crecimiento económico en la asignatura “Historia Económica I” (segundo semestre, primer curso).

Clase Teoría. La sesión se divide en dos partes. La primera parte de la clase se dedica a la visualización de uno o varios vídeos en los que expertos como Daron Acemoglu y Pharta Dasgupta analizan los siguientes temas: rol de las instituciones en el crecimiento, crecimiento sostenido, biodiversidad y desigualdad. La segunda parte de la clase consiste en formular preguntas y llevar a cabo un debate sobre los temas tratados en los vídeos. La clase finaliza haciendo una síntesis de las principales conclusiones.

Clase Práctica. Esta sesión se divide en tres partes. Durante la primera parte los estudiantes disponen de 10 minutos para hacer preguntas sobre cómo buscar datos en la red (OECD, EUROSTAT, INE, PWT) y cómo utilizar la hoja de cálculo Excel para elaborar tablas. Previamente, los alumnos tienen que haber revisado los tutoriales que tienen disponible en el Aula Virtual (documentos y vídeos).

La segunda parte de la sesión (40-50 minutos) consiste en trabajar en grupos de 4 personas a través de la plataforma Blackboard Collaborate. Los estudiantes conocen su número de grupo y entran en su sala privada para trabajar (utilizan auriculares). La tarea consiste en buscar información y calcular las tasas de crecimiento de largo plazo (o estado estacionario) de la población y de la renta per cápita de una muestra específica de regiones o países. Tienen que guardar un documento Excel con una tabla.

| Grupos | Muestra | Web |
|--------|----------------------------|----------|
| 1 y 2 | Países de la OCDE | OCDE |
| 3 y 4 | Países de todo el mundo | PWT |
| 5 y 6 | Países de la Unión Europea | EUROSTAT |
| 7 y 8 | Regiones españolas | BD.MORES |

En la tercera parte de la sesión (40 minutos) se lleva a cabo la puesta en común. Primero se comentan los problemas o dificultades en la realización de la tarea, así como las soluciones que se han implementado. Posteriormente, se explican los principales resultados obtenidos por cada grupo, resaltando las diferencias encontradas entre cada grupo de países o regiones.

Las actividades planteadas nos parecen innovadoras para la formación de futuros economistas porque hacen posible analizar un tema tan relevante como es la teoría del crecimiento desde diferentes perspectivas (discusión de problemas reales, cálculo y análisis de tasas de crecimiento con datos actuales). Asimismo, a través de estas dos sesiones, se pretende conseguir una mejora de las siguientes competencias transversales: pensamiento crítico, expresión oral, aprendizaje colaborativo, búsqueda de bases de datos, utilización de hojas de cálculo, uso del inglés, utilización de plataformas colaborativas.

REFERENCIAS

Dasgupta, P. (2009): *Economía, una breve introducción*. Alianza Editorial. Madrid.

Jones, Ch. I. (2000): *Introducción al Crecimiento económico*. Prentice Hall. México

Naciones Unidas: Objetivos y metas de desarrollo sostenible. Consultado el 11 de marzo de 2021 en la siguiente página web:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Sala i Martin, X. (1994): *Apuntes de Crecimiento Económico*. Antoni Bosh Editor. Barcelona.

Start Work. Vídeos docentes: ventajas pedagógicas

Javier Capó Parrilla

Universitat de les Illes Balears

Palabras clave: macroeconomía, docencia.

Resumen

¿Qué es mejor, grabar las clases o hacer vídeos docentes? La larga duración de las clases hace que visualizarlas grabadas sea muy cansado y con un rendimiento marcadamente decreciente. Además, la certeza de que las clases están grabadas hace que los alumnos estén menos motivados para seguirlas en vivo y para mantener una actitud activa respecto a la asignatura. Resulta común que se acumulen clases sin visualizar y se produzca un descolgamiento de la asignatura. Los vídeos docentes permiten dividir los contenidos o los temas en pequeñas píldoras de conocimiento que faciliten la gestión y localización de los contenidos que se quieren repasar y ayudan a los estudiantes a dosificar su aprendizaje. También, se pueden hacer vídeos con la solución de ejercicios o prácticas. Además, los vídeos nos permiten autoevaluar nuestra práctica docente. Una conclusión de mi experiencia es que los alumnos valoran por igual la utilidad formativa de los vídeos con independencia del grado de perfección en la realización de los mismos. Lo más importante es que el contenido esté bien estructurado y se explique de forma clara y que no tenga mucha duración. Así pues, a mis alumnos valoraban positivamente tanto los vídeos hechos con Powerpoint con pequeñas explicaciones teóricas como los vídeos grabados con el móvil capturando mi mano o con tableta gráfica escribiendo la solución de ejercicios. Mejor un video “casero” y útil pedagógicamente que ningún vídeo. Por otra parte, un poco de música y de humor en los videos los hizo más agradables de visualizar en unos momentos duros como los del confinamiento estricto que vivimos durante el segundo semestre del curso pasado.

Pruebas de evaluación on line: exámenes de macro

Javier Capó Parrilla

Universitat de les Illes Balears

Palabras clave: macroeconomía, docencia.

Resumen

Mi experiencia de evaluación no presencial, más allá de los exámenes tipo test que puedes generar con Moodle, tiene tanto aspectos positivos como aspectos negativos. La parte positiva es que te obliga a abandonar la evaluación memorística y a enderezarse tiene ninguna una evaluación de la comprensión de los contenidos y, así pues, a las competencias que deben adquirir los estudiantes. Este objetivo sólo se puede lograr si este trabajo se integra a las tareas de trabajo continuo a lo largo del curso. La parte negativa es la cantidad de trabajo que tienes que hacer sólo para reducir las posibilidades de fraude a la evaluación y que, en cualquier caso, no puedes eliminar totalmente. Lo que hice el curso pasado fue establecer exámenes en los que los alumnos debían resolver un reto en forma de política macroeconómica para conseguir un fin o analizar un shock de resultado incierto, siempre buscando un contexto realista paralelo a la coyuntura económica que vivimos. El resultado de utilizar este tipo de exámenes de desarrollo on line, más abiertos y creativos, es un mejor aprendizaje por parte de los alumnos, pero con una mayor exigencia para los estudiantes que con exámenes memorísticos estaban en un intervalo alrededor del aprobado y que ahora tienen más dificultades para superar la asignatura. El reto de la evaluación on line sigue siendo garantizar la honestidad en la realización de las pruebas.

¿Endeudarse cuánto? El dilema en la visión macroeconómica. ¿Padecemos o provocamos la trampa de la liquidez?

José Manuel González Pérez

Profesor Titular de Fundamentos del Análisis Económico, Universidad de La Laguna, ULL. Dpto. de Economía, Contabilidad y Finanzas. Área de Fundamentos de Análisis Económico.

Palabras clave: Déficits públicos, endeudamiento, trampa de la liquidez, políticas fiscales y monetarias.

Codigos JEL: E43, E44, E52,E58, E61,E63

Resumen

En el artículo presento a los estudiantes unas preguntas de interés en toda *“acción humana”*, la primera pregunta es: ¿Endeudarse cuánto? Las respuestas pueden darlas todos y cada uno de los agentes económicos: familias, empresas (sector privado), gobiernos, administraciones públicas (sector público). Las restricciones financieras del ámbito privado y en el ámbito público presentan diferencias sustantivas siendo generalmente más *“laxas”* en el ámbito público. El carácter innovador del artículo que presento es precisamente el derivado de tal asimetría. Lo que lleva a un dilema en su óptica macroeconómica dada la constatación, durante mucho tiempo persistente, de unos tipos de interés muy bajos, e incluso negativos, que nos conduce a las cuestiones siguientes: ¿Padecemos la patología de *“la trampa de la liquidez”*? o ¿Es provocada por intervención monetaria *“la trampa de la liquidez”*? La aplicación práctica del artículo favorece, creo, una visión más correcta y ponderada de la importancia derivada de las asimetrías constatadas en las restricciones financieras entre lo privado y lo público, tanto para los estudiantes como para los docentes, también para los políticos y gestores de las políticas fiscales (los gobiernos) y los gestores de las políticas monetarias (la autoridad monetaria o BCE).

La deuda pública es la acumulación de los déficits públicos. La financiación de tales déficits, excesos de gastos públicos sobre ingresos públicos, exige para pagar los gastos no cubiertos que se recurra al endeudamiento. El comprador de la deuda, sector privado, sector exterior o sector financiero, bancos y BCE, acude a la compra de la deuda en función de su atractivo y rendimiento, tipo de interés. Esto es, praxeológicamente, un intercambio voluntario. Hay siempre quienes apelan a las condonaciones de deudas por criterios de referencia diferentes, desde *“la injusticia”* hasta el *“robo”* o simplemente por el deseo siempre del que deba pagar o de querer pagar algo menos. Pero si el intercambio es voluntario no veo robo ni acuerdo para beneficiarse entre compradores de deuda y oferente (gobierno). No creo justo ni correcto que se tache al comprador de deuda de connivencia en un *“hurto”*. El punto está y lo resalto en la responsabilidad de los gobiernos en la generación permanente del recurso al endeudamiento por sostener *‘sine die’* conductas deficitarias. Esa es la eventual causa de la inmoralidad por las consecuencias de esta posible y más que probable laxitud. No pueden los gobiernos actuar con déficit permanente y menos aún crecientes apelando a crecimientos de la fiscalidad (sobre terceros, que son también segundos, los compradores de deuda también pagan sus impuestos). Yo apelo al sentido común, a las buenas prácticas financieras cuando se recurre al endeudamiento, esto es al crédito. Permítanme para visualizarlo y ponderarlo mejor una pregunta: ¿es mucho endeudarse un año en el mismo importe de lo que ganas en ese año? Yo creo que no. En absoluto. Uno que gane 65.000 € y ha tomado decisiones de endeudamiento durante ciertos años de hasta 250.000 € puede hacerlo, lo que no puede hacer es mantener vivo todos los años un endeudamiento de 250.000€. *“Se reventaría”*. El PIB nominal español normal hasta 2019 (antes de la pandemia COVID 19) estaba en 1’1 billones de €, lo que producimos, nuestra renta anual, la magnitud de la deuda pública se ha situado en el 1,3 billones de €; Si los gobiernos se disciplinaran en sus políticas presupuestarias, como cualquier particular, ajustando el endeudamiento de forma

que la amortización vía pagos se correspondan con el 30% de sus ingresos anuales entonces podría justificar su endeudamiento sin que se menoscabe a esta generación y siguientes, y siempre que no aumenten presión fiscal. Me parecerían así sostenibles los endeudamientos tanto públicos como los privados. Endeudarse no es por definición malo, tampoco inmoral, si se hace correctamente, sin dilapidar los incentivos de los agentes económicos para activarse, producir, ahorrar e invertir generando crecimiento y empleo. Obligar a los agentes económicos públicos y privados a ajustarse cada año a sus respectivos ingresos es una restricción excesiva. Esto no es condición necesaria de cumplir para el sostenimiento financiero. El apalancamiento o *leverage* es tradición constatada. Pero la restricción que inexorablemente debe cumplirse es que los excesos de gastos sobre ingresos (endeudamientos) de unos cuenten con los ahorros de otros, excesos de ingresos sobre gastos. Sin estos ahorros aquellos endeudamientos serían imposibles. Lo que vaya más allá de esto es fuente de inflación y desconfianza.

EL DILEMA DE LA POLÍTICA MONETARIA, LA POLÍTICA FISCAL Y LA MACROECONOMÍA

Las tentaciones siempre nos acompañan en “la acción humana”. La tentación de la expansión de la oferta monetaria por parte de los Bancos Centrales, creando circulación dinero fiduciario, vía “*maquinista*” o comprando deudas públicas (operaciones de mercado abierto) aumentando el pasivo de la autoridad monetaria, la Base Monetaria, y mediante la reserva fraccionaria, está muy asentada durante ya muchos años sorprendentemente. Porque tal práctica, la expansión de la oferta monetaria, generaba inflación y lo coherente era el control de la liquidez. Pero por lo visto desde ha mucho tiempo se está cómodo asentados en esta patología, “*la trampa de la liquidez*”, detectada por los bajísimos tipos de interés, llegando “el precio del dinero” prestado por el Banco Central a los Bancos o ser negativos, ¡tipos de interés negativos! ¡qué cosas! La banca pide un crédito de 100 al BCE y al cabo devuelven 98, 2€ es ganancia, no para el prestamista, sino para el prestatario. Sin «despeinarse», sin coste, con ganancia por su pasivo y, además, con la ganancia correspondiente al canalizarlo la banca a crédito (activo) por el que cobra un interés aunque bajito por la intervención monetaria.

¿Cuánto tardará la aparición de inflación? ¿Porqué no aflora? Porque los tipos de interés están intervenidos vía expansión de la Oferta Monetaria. La demanda de dinero se ajusta con inmediatez a la oferta dineraria porque a tan bajos tipos de interés opera “la preferencia por la liquidez” de los particulares al carecer de atractivo la rentabilidad de los bonos. Este es el punto, en que son el BCE, por un lado, el que comprando deuda pública y, los gobiernos, por otro lado, acumulando déficits, endeudamiento, los que propician el sostenimiento de los bajos tipos de interés, “la preferencia por la liquidez” y “la trampa de la liquidez”. Patología añeja y rara que siempre hemos estudiado en macroeconomía y que, por lo visto, se ha tornado deseada mientras la política monetaria sea infectiva para expandir la demanda agregada, por estar entrampada. ¡Qué cosas! ¡Qué dilema! ¿Algo que siempre ha sido considerado una extraña anomalía, una patología, la “trampa de la liquidez”, pues generaba la ineficacia de la política monetaria por la existencia de “la preferencia por la liquidez”, esto es: por la hipersensibilidad de los demandantes de dinero a los tipos de interés (cuando están muy bajos), resulta que se ha tornado en cauce normal para absorber endeudamientos públicos y mantener bajos los tipos de interés artificialmente ‘interviniendo’?. ¡Qué cosas!, brotan muchas preguntas: ¿La teoría cuantitativa del dinero en entredicho? ¿La inflación no se atisba? ¿No aparece? ¿No inquieta tanta ‘calma’? ¿No inquieta este intervencionismo monetario? ¿Es la patología, la trampa de la liquidez, la que origina la ineficacia de la política monetaria? ¿O es al revés? ¿Es la política monetaria expansiva la que origina la patología y en esta se está bien mientras no se atisba inflación? No sé. Me inquieta. ¿Cómo responderá el sector real? ¿Vía sector privado, vía sector público o vía mixta? ¿La vía del sector público mediante expansión del gasto y del endeudamiento? En ello escaso margen hay salvo mantenimiento de connivencias con la autoridad monetaria, el BCE. ¿Cómo responderá el consumo y el ahorro privado, la acumulación del capital, la inversión productiva? ¿Cómo responderán las exportaciones netas? Desde luego, mientras no se atisbe inflación, si el acceso al crédito es barato sería buen momento para el apalancamiento financiero del sector empresarial privado invirtiendo (FBK) en nuevos negocios o ampliando, expandiéndose los stocks de capital, y así, tanto la oferta como la demanda agregadas, con ello las ventas, la producción, el empleo, la productividad, los salarios, la competitividad y las exportaciones netas. Todo ello si no se atisba inflación. Pero si tal expectativa quiebra la subida de precios, de tipos de interés y de tipo de cambio afectará negativamente a las ventas in-

ternas y externas. Ante estos dilemas estamos el sector privado y el sector público tanto en nuestro país como en el resto de los países. Reflejo de ello ha sido la vigencia de guerra comercial entre Estados Unidos y China, también la Unión Europea recibiendo las críticas por parte de Trump, en su día, y el Banco Central Europeo por su política monetaria. Todos y cada uno de forma interdependiente y sensata (racional) tienen, tenemos, mucho que bregar y arriesgar. Ánimo y a Servir.

REFERENCIAS

<https://www.facebook.com/JuanRamonRallo/videos/404703997493613/> Sobre la condonación de deuda pública.

<https://www.expansion.com/economia/2020/02/16/5e4910b1468aebae218b45d1.html> Sobre endeudamiento privado.

<https://economipedia.com/definiciones/trampa-de-liquidez.html> Sobre trampa de la liquidez.

Eva Ugarte, Josefina León y Gilberto Parra (2017) LA TRAMPA DE LIQUIDEZ, HISTORIA Y TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301703617300329> donde presentan el siguiente anexo:

Anexo 1. Los 12 artículos más citados sobre la trampa de liquidez

| <i>Autor(es)</i> | <i>Título</i> | <i>Año</i> | <i>Citas</i> |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------|
| Krugman, P.R. | It's baaack: Japan's Slump and The Return of the Liquidity Trap. | 1998 | 354 |
| Christiano, L., Eichenbaum, M. & Rebelo, S. | When is The Government spending Multiplier Large? | 2011 | 208 |
| Gertler, M. & Karadi, P. | A Model of Unconventional Monetary Policy. | 2011 | 205 |
| Benhabib, J., Schmitt-Grohé, S. & Uribe, M. | The Perils of Taylor Rules. | 2001 | 168 |
| Eggertsson, G.B. & Krugman, P. | Debt, deleveraging, and The Liquidity Trap: A Fisher-Minsky-Koo Approach. | 2012 | 138 |
| Woodford, M. | Simple Analytics of The Government Expenditure Multiplier. | 2011 | 134 |
| Svensson, L.E.O. | Escaping from A Liquidity Trap and Deflation: The Foolproof Way and Others. | 2003 | 109 |
| Benhabib J., Schmitt-Grohé S. & Uribe M. | Avoiding Liquidity Traps. | 2002 | 94 |
| Hamilton, J.D. & Wu, J.C. | The Effectiveness of Alternative Monetary Policy Tools in a Zero Lower Bound Environment. | 2012 | 74 |
| Adam, K. & Billi, R.M. | Optimal Monetary Policy under Commitment with A Zero Bound on Nominal Interest Rates. | 2006 | 68 |
| Orphanides, A. & Wieland, V. | Efficient Monetary Policy Design near Price Stability. | 2000 | 65 |
| Cúrdia, V. & Woodford, M. | The Central-bank Balance Sheet As An Instrument of Monetary Policy. | 2011 | 57 |

Fuente: elaboración propia con información de Scopus (fecha de actualización: 19 de octubre de 2016).

MICROECONOMÍA

Experiencia docente: desigualdades en el acceso a la medicación para luchar contra la Covid-19

Cristina Vilaplana-Prieto

Universidad de Murcia

cvilaplana@um.es

Resumen

A medida que la pandemia de Covid-19 sigue creciendo, los investigadores buscan urgentemente nuevos tratamientos para disminuir la gravedad de la enfermedad. El menor tiempo de desarrollo y la reducción de costes que supone el uso de compuestos ya existentes son especialmente ventajosos en comparación con el descubrimiento de nuevos fármacos en una situación de pandemia, en la que el tiempo es esencial. Los países de ingresos bajos y medios necesitarán acceder a estos tratamientos a precios mínimos para garantizar que todos los que los necesiten puedan ser tratados. Incluso en los países de renta alta, la carga de la enfermedad podría ser tan grande que el acceso a los medicamentos a un coste mínimo también podría ser necesario.

Esta experiencia docente estudia el mercado de 8 productos farmacéuticos utilizados para combatir la pandemia (remdesivir, favipiravir, lopinavir/ritonavir, cloroquina, hidroxiclороquina, sofosbuvir, pirfenidona y tocilizumab) en 13 países (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, Francia, India, Malasia, Pakistán, Sudáfrica, Suecia, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos). A través del análisis de precios y costes, se reflexiona sobre la dificultad de acceso al tratamiento según el país.

Este proyecto educativo está dirigido a estudiantes de Economía, Administración de Empresas, Ciencias Políticas y Sociología. El objetivo es profundizar en el conocimiento del mercado farmacéutico: (i) demostrar de forma tangible las diferencias entre los costes de producción y los precios finales de los medicamentos, (ii) percibir la dificultad de acceso a determinados tratamientos en función del país, (iii) reflexionar sobre qué iniciativas deberían ponerse en marcha en un contexto de emergencia internacional como el que estamos viviendo.

El uso de MATLAB Live Editor como herramienta docente en Economía Internacional

Ramón Núñez Sánchez
Universidad de Cantabria

Palabras clave: Economía internacional, cálculo simbólico, modelización económica.

Códigos JEL: F12, B21, A23, C81.

Resumen

Una de las principales quejas a la que nos enfrentamos los docentes del área de análisis económico en los estudios de grado, es la elevada abstracción a la que se dicen enfrentarse los estudiantes, percibiendo la materia de poca práctica. Nuestra percepción es que, debido a la falta de comprensión de conceptos matemáticos de carácter básico se produce en el alumnado un efecto desmotivador que les hace ver la secuencia de asignaturas de análisis económico como un obstáculo para alcanzar finalizar sus estudios con éxito. En este sentido, las distintas iniciativas presentadas en anteriores ediciones de este Congreso por parte de profesores que utilizan distintas herramientas (*Mathematica*, *Geogebra*) para fomentar la interactividad en el proceso de aprendizaje, pueden mejorar la motivación del estudiante.

La siguiente propuesta docente difiere ligeramente a las presentadas anteriormente en el sentido que está destinada a estudiantes de postgrado. En concreto, consiste en el uso de MATLAB Live Editor como herramienta docente en la asignatura Economía Internacional dentro del Master Oficial en Economía: Instrumentos del Análisis Económico. Live Editor es una herramienta dentro de MATLAB que permite crear secuencias de comandos (*scripts*) con una combinación de código, salida y texto formateado en un cuaderno ejecutable.

MATLAB Live Editor es utilizado en el módulo de Teoría de Comercio Internacional en el que se explican modelos de comercio internacional con estructuras de mercado de competencia imperfecta. Dado que la Universidad de Cantabria dispone de una licencia para uso remoto de MATLAB junto con otros recursos de soporte, se orienta al estudiante a que cree una cuenta con la que pueden realizar cursos online de forma autónoma. Uno de los cursos recomendados antes de llevar a cabo las sesiones prácticas de ordenador es el titulado *Introduction to Symbolic Math with MATLAB*. Con dicho curso, los estudiantes se familiarizan con la estructura de comandos de MATLAB. En la primera sesión introductoria a MATLAB Live Editor se propone un acercamiento a su estructura a partir del estudio de funciones de utilidad de tipo CES. En una segunda sesión, se presenta el modelo de comercio internacional de Krugman (1980) logrando obtener las soluciones de equilibrio del modelo bajo las situaciones de autarquía y libre comercio. De forma adicional, se realiza la representación gráfica de ambas situaciones.

En la última sesión, se plantea la replicación de un modelo dinámico de Inversión Extranjera Directa de carácter horizontal (Markusen y Venables, 1998). La realización de estas tres prácticas permite a los estudiantes entender mejor las diferencias entre conceptos como variables y parámetros, o funciones y ecuaciones. Además, a partir de las soluciones de equilibrio es posible llevar a cabo ejercicios de estática comparativa.

Dado que la edición de ecuaciones en MATLAB Live Editor puede hacerse en formato LaTeX, se invita a entregar la resolución de las prácticas en un documento escrito en su totalidad en LaTeX. Esto permite a la mayoría de estudiantes a tener un primer acercamiento a dicho formato, el cual puede ser utilizado posteriormente en su Trabajo Fin de Master si éste incluye abundante notación matemática.

REFERENCIAS

Krugman, P. (1980). Scale economies, product differentiation, and the pattern of trade.

The American Economic Review, 70(5), 950-959.

Markusen, J. R., y Venables, A. J. (1998). Multinational firms and the new trade theory.

Journal of International Economics, 46(2), 183-203.

Adaptación al modelo mixto de docencia de la asignatura de Comercio Internacional

Soraya Hidalgo Gallego, Ramón Núñez Sánchez

Universidad de Cantabria

Palabras clave: Covid-19, sistema mixto de docencia, Comercio Internacional.

Códigos JEL: A22, F1.

Resumen

La pandemia del Covid-19 ha supuesto la adopción de nuevos modelos de docencia basados en el uso intensivo de infraestructura tecnológica por parte de los estudiantes y de los docentes. Esto ha supuesto una adaptación a contrarreloj de nuevas formas de docencia bajo el nuevo marco telemático.

En este trabajo se presenta la adaptación de la asignatura obligatoria Comercio Internacional de cuarto año del Grado en Economía a un modelo de docencia mixta en la que un tercio de los alumnos matriculados han podido acudir al aula, mientras que el resto han seguido la docencia en remoto mediante retransmisiones en *streaming*. Esta adaptación de la docencia en el curso 2020/21 ha hecho necesaria la implementación de un sistema de rotación semanal de estudiantes con el fin de poder aprovechar las ventajas de ambas modalidades.

Bajo este sistema, los profesores de la asignatura G935 nos planteamos qué herramientas utilizar para desarrollar la docencia síncrona con dos tipos distintos de estudiantes. En este sentido, optamos por desechar el uso de la pizarra tradicional y utilizar transparencias, una tableta digitalizadora, así como la aplicación de pizarra interactiva *Openboard*. A partir de la experiencia adquirida a lo largo del cuatrimestre, hemos identificado las siguientes ventajas en relación al uso de la pizarra interactiva en detrimento de la tradicional: 1) mayor claridad y nitidez de los contenidos escritos en la misma para ambos tipos de estudiantes; 2) la posibilidad de incluir contenidos directamente de las diapositivas y poder escribir o anotar sobre ellas; 3) la posibilidad de copiar, pegar, sobrescribir y combinar varias pizarras; y 5) la posibilidad de combinar las pizarras en un único documento. Como principal inconveniente nos encontramos con la necesidad de cierto periodo de aprendizaje para utilizar la tableta, el software y acostumbrarse a las dimensiones de la pizarra interactiva.

La evaluación de la asignatura bajo este modelo de docencia mixta ha combinado dos tipos de actividades. Las pruebas on-line consistentes en dos tests con un peso del 10% de la nota final, y dos exámenes presenciales. Si se realiza un análisis de calificaciones distinguiendo el tipo de evaluación online del tipo de evaluación presencial, se puede observar en la Figura 1 como la moda de la distribución de calificaciones en las pruebas bajo modalidad a distancia es inferior a su homóloga en las pruebas bajo la modalidad presencial. Este resultado podría explicarse por el bajo peso de las pruebas a distancia en relación a la nota final, así como el ajuste en el tiempo para contestar y la no posibilidad de revisión de preguntas anteriores.

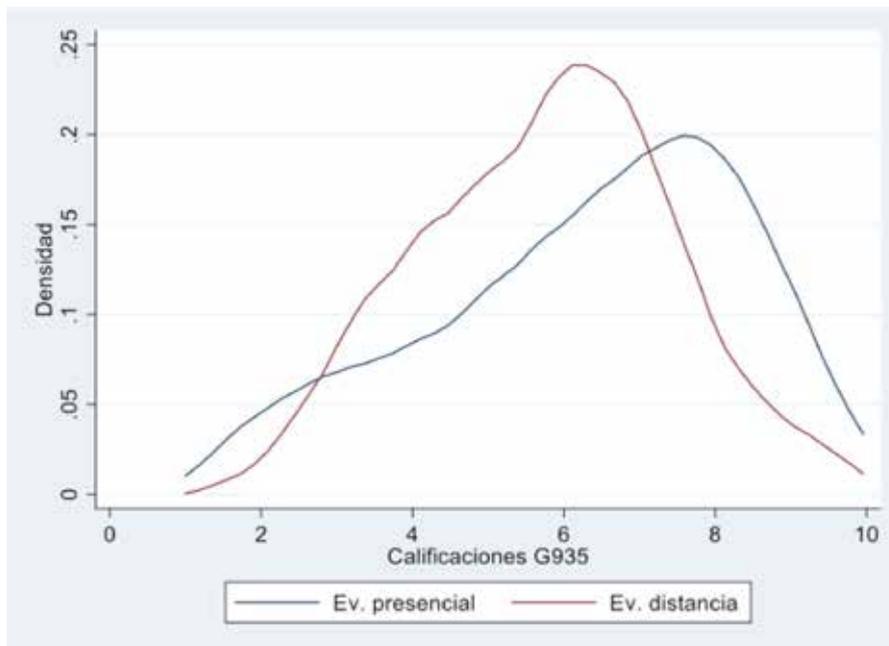


Figura 1. Distribuciones de calificaciones en pruebas a distancia y presenciales

Un análisis comparativo de las calificaciones obtenidas en este curso 2020/21 con las de los dos cursos anteriores/20. En la convocatoria ordinaria se puede ver que el porcentaje de no presentados es muy similar al del curso anterior e inferior al de hace dos años. La adopción, por tanto, de un modelo mixto de docencia no parece haber tenido un efecto significativo sobre el porcentaje de estudiantes que han seguido la asignatura. Sin embargo, se puede ver que en la convocatoria ordinaria el porcentaje de estudiantes que suspendieron la asignatura disminuyó considerablemente con respecto a los cursos anteriores mientras el porcentaje de estudiantes con calificación de Notable aumentó significativamente. En relación al porcentaje de estudiantes con calificación de Aprobado, éste es muy similar a otros cursos.

En relación a la satisfacción de los estudiantes, los resultados obtenidos en las encuestas de calidad en el curso 2020/21 han mejorado sustancialmente respecto al curso 2019/20 destacando los aspectos relativos a la accesibilidad y utilidad de los materiales y la bibliografía recomendada, así como a la adecuación del sistema de evaluación.

Decisiones empresariales y derecho de la competencia: un caso práctico

Lourdes Moreno Liso, María del Mar Guerrero Manzano, Georgina Cortés Sierra, Beatriz Corchuelo Martínez-Azúa
Universidad de Extremadura.

Palabras clave: Derecho de la competencia, multa, equilibrio de Nash, estadísticas, interdisciplinariedad.

Códigos JEL: D11, L11, K42

Resumen

La propuesta que presentamos se encuadra dentro de un Proyecto de Innovación Docente desarrollado en el curso académico 2020-2021 por el Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Extremadura “Interdisciplinariedad en la Docencia de la Economía (InterAcción)” del que forman parte las autoras. En términos generales, el principal objetivo del proyecto de innovación docente, que es continuación de otros desarrollados en cursos anteriores, es favorecer la interdisciplinariedad entre asignaturas, lo que consideramos redundará en una mejor formación de los futuros graduados en Economía y Empresa. La interdisciplinariedad se ha llevado a cabo a través de diversas actividades que se han diseñado en coordinación de profesores de diversas asignaturas y se han estado llevando en diversos cursos y grados. Adicionalmente, y como novedad, para este y sucesivos cursos académicos, dada la situación producida por el coronavirus que obligó, a finales del curso 2019-2020 a potenciar más la enseñanza virtual, se añadió la virtualización de las actividades con el fin de desarrollarlas de forma online-presencial, o bien exclusivamente online.

En este contexto, en el segundo semestre del curso académico 2020-2021 se llevó a cabo una actividad interdisciplinar en primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresa (GADE) en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en Badajoz. La actividad tuvo como objetivo enfrentar a los estudiantes de forma conjunta a procesos de decisión empresarial y legal (posibles multas por prácticas colusorias) que tiene consecuencias en el mercado. Se eligió un caso que había acaecido entre dos empresas extremeñas y afectaba al sector de los servicios funerarios.

De forma previa a la realización de la actividad de forma presencial en el aula, se puso a disposición de los alumnos tanto el enunciado de la actividad como un video explicando su justificación desde la perspectiva de las asignaturas implicadas (Derecho Mercantil, Introducción a la Estadística, Microeconomía y Optimización y Teoría de Juegos). Durante la clase, se hizo una explicación más detallada de los contenidos del vídeo identificando aspectos principales del derecho de la competencia, estructuras de mercado (con especial referencia al monopolio) y teoría de juegos. Se utilizó una metodología de juego de rol. Los estudiantes presentes en el aula se organizaron en cuatro grupos en los que dos representaron a las empresas infractoras (cartelistas), otro grupo representó a la empresa afectada por la actividad colusoria y un cuarto grupo representó a la autoridad de defensa de la competencia. Los estudiantes analizaron las decisiones óptimas respecto a la continuidad de la práctica colusoria o el acogimiento al programa de clemencia de la Comisión Nacional del Mercado de la Competencia (CNMC), valorándose estadísticamente las posibles multas que se podrían imponer.

El objetivo final, a través de la actividad, es que los alumnos tengan una visión conjunta e integradora de contenidos jurídicos, económicos y cuantitativos que se recogen en las diferentes materias implicadas. Además, como se indicó previamente, el caso práctico propuesto, es un tema de actualidad sobre la libre competencia basado en un caso real (aportando nombres diferentes de las empresas). Posteriormente a la realización de la actividad se solicitó a los alumnos la cumplimentación de una encuesta de satisfacción a fin de valorar si la experiencia docente ha cubierto el objetivo planteado.

Adaptarse o morir.

Aguiló, Paula y Sard, Maria
Universidad de las Islas Baleares

Palabras clave: adaptación, material educativo

Códigos JEL: A22

Resumen

Este curso 20-21 ha continuado siendo atípico en la docencia. En nuestra facultad se ha optado por un sistema de semipresencialidad que en la práctica ha supuesto dar las clases sentado frente al ordenador sin apenas alumnos en las aulas y pocos conectados desde casa en tiempo real. El planteamiento de seguir sin poder interactuar en las aulas como antes, nos llevó a planearnos la docencia en este curso de otra manera. Hemos intentado adaptar toda esa innovación docente que realizábamos a este nuevo entorno. En primer lugar, al ir elaborando mucho material, la web había quedado muy poco adaptada a estos nuevos tiempos. Por lo tanto, buscamos una manera de colocar todo el material que facilitase el acceso de los alumnos al mismo y diese una coherencia al contenido. En segundo lugar, teníamos que buscar algún sistema que captase su atención, que empezasen los temas planteándose qué veríamos y para que servía lo que veríamos. En este aspecto, nos sirvió la idea del CORE: empezar cada tema con alguna noticia, dato, pregunta que despertase su curiosidad y nos permitiese abrir un pequeño debate dirigido a que surgiesen algunas de los temas que veríamos a posteriori a nivel teórico. De esta manera pretendíamos mantenerlos atentos e interesados en lo que iban a ver y tratar. No dejar los debates para una vez finalizado el tema, sino antes. En tercer lugar, hicimos las presentaciones de los temas todavía más dinámicos y visuales e introducimos pizarras digitales colaborativas para relacionar teoría y práctica en el transcurso de las explicaciones. En cuarto lugar, no queríamos perder los experimentos que en su mayoría tenían buena aceptación por parte de los alumnos, por lo que adaptamos los experimentos con salas de zoom, pizarras digitales colaborativas o simplemente con clases invertidas. En quinto lugar, seguimos con los vídeos de ejercicios resueltos que los alumnos consideraban muy útiles para ver la resolución de los mismos. Además, se les siguió facilitando un listado de ejercicios con sus respectivas soluciones para que pudieran practicar. En clase se resolvieron algunos con las pizarras digitales y se dejaron colgados en la web de la asignatura (al igual que el resto de clases). En sexto lugar, se elaboraron cuestionarios de comprensión de cada tema. Algunos se llevaron a cabo en clase (con Kahoots para dinamizar la clase) y otros los podían hacer ellos cuando repasasen el tema y ver si tenían los conceptos básicos claros. En séptimo lugar, abrimos una sección para facilitar material adicional (noticias, artículos, vídeos, etc.) para esos alumnos que quieren profundizar más, adjuntando a cada material preguntas para que el alumno se las formule al ver o leer el material. Consiguiendo una mayor profundidad en su estudio. Por último, adaptamos el trabajo por proyectos que llevábamos a cabo. Los alumnos el curso pasado consideraron que era muy agobiante las entregas semanales obligatorias. En este curso no hay entregas ni obligatoriedad. Rige la libertad. Si bien, seguimos trabajando con los que quieren por proyectos. Las preguntas relacionadas con su mercado se han trasladado al tablón de noticias para que piensen en ellas como equipo, previamente a la clase donde trabajaremos en cada proyecto a través de las salas de zoom por equipos. La presentación del trabajo en equipo también la hemos tenido que adaptar a las nuevas circunstancias y hemos dejado a su elección la grabación de un vídeo con la presentación o realizar la misma a través de zoom.

En esta ponencia queremos compartir la experiencia de la adaptación realizada y compartir experiencias con el resto de la comunidad docente de donde siempre hemos sacado buenas ideas para adaptar y poner en práctica en nuestras aulas.

Disposición a la toma de riesgos y exámenes con preguntas de opción múltiple

Pau Balart, Lara Ezquerro, Iñigo Hernández-Arenaz
Universitat de les Illes Balears

Palabras clave: Framing, Prospect Theory, Loss Aversion, Risk-Taking, Test-Taking, Non-Response, Field Experiment.
Códigos JEL: C93, D91, I20

Resumen

Los exámenes con preguntas de opción múltiple están cada vez más presentes en las evaluaciones universitarias. Es habitual que en estas pruebas se penalicen las respuestas incorrectas para evitar premiar posibles respuestas puramente aleatorias que no reflejan el conocimiento en la materia evaluada. Sin embargo, la forma como se suelen presentar estas penalizaciones puede afectar de manera distinta a los estudiantes según su actitud hacia el riesgo y hacia las pérdidas.

En un experimento de campo aleatorio, modificamos el marco de las instrucciones de calificación de distintas pruebas de opción múltiple en varios cursos del campo de la Economía y Administración de Empresas. En la forma de puntuación habitual (marco MIX), las respuestas correctas se enmarcaron como ganancias mientras que las respuestas incorrectas se enmarcaron como pérdidas. En la presente innovación, se modifica la forma como se presentan las instrucciones, de manera que se encuadran tanto las preguntas omitidas, como las respuestas incorrectas en un dominio de pérdidas (marco LOSS). Ambas formas de puntuar son totalmente equivalentes. Sin embargo, de acuerdo con un modelo teórico basado en la Teoría Prospectiva de Kahneman & Tversky (1979), esperamos que el cambio en el marco disminuya la falta de respuesta de los estudiantes y aumente las calificaciones de los exámenes de los estudiantes.

A continuación, se muestra un ejemplo del cambio propuesto en las instrucciones:

Instrucciones en el marco habitual (MIX)

El examen es una prueba tipo test con 20 preguntas y 5 respuestas posibles para cada pregunta. Solo una de las 5 posibles respuestas es correcta. La calificación máxima en el test es de 100 puntos. Las respuestas correctas te dan 5 puntos. Cada respuesta incorrecta resta 1,25 puntos y, finalmente, cada pregunta sin responder (omitida) (no marcas ninguna respuesta para esa pregunta en la hoja de respuestas) no resta ni suma puntos. Por ejemplo, un estudiante que respondió 16 preguntas correctamente, dejó 3 preguntas sin responder y respondió 1 pregunta incorrectamente, tendría una puntuación final de 78.75 sobre 100 ($16 \cdot 5 - 3 \cdot 0 - 1 \cdot 1.25 = 78.75$). Instrucciones en el marco propuesto en nuestra innovación (LOSS). El examen es una prueba tipo test con 20 preguntas y 5 respuestas posibles para cada pregunta. Solo una de las 5 posibles respuestas es correcta. La calificación máxima en el test es de 100 puntos. Empiezas el examen con una nota igual a esta puntuación máxima. Las respuestas correctas no restarán nada y por lo tanto permitirán conservar tus 100 puntos iniciales. Cada respuesta incorrecta restará 6.25 puntos y finalmente, cada pregunta sin responder (omitida) (no marcas ninguna respuesta para esa pregunta en la hoja de respuestas) restará 5 puntos. Por ejemplo, un estudiante que respondió 16 preguntas correctamente, dejó 3 preguntas sin responder y respondió 1 pregunta incorrectamente, tendría una puntuación final de 78.75 sobre 100 (es decir, $100 - 16 \cdot 0 - 3 \cdot 5 - 1 \cdot 6.25 = 78.75$).

Nuestra intervención confirma que el marco en el que se presentan las instrucciones es importante para las decisiones de toma de riesgos en el contexto de este tipo de pruebas. Bajo el marco de pérdidas (LOSS), se reducen las respuestas omitidas por los estudiantes en un 17%-19%. Sin embargo, no se observa una mejora

en las calificaciones de los estudiantes. Incluso, nuestros resultados sugieren la posibilidad de que el desempeño en el conjunto del examen empeore en el marco en pérdidas. Sin embargo, este peor desempeño no repercute en la nota final de los estudiantes debido al impacto positivo que genera el aumento en el número de respuestas.

REFERENCIAS

Kahneman, D. & A. Tversky (1979). *Prospect theory: An analysis of decision under risk*. *Econometrica* 47 (2), 263–292.

Aprendiendo Teoría de juegos para el desarrollo sostenible a través de un MOOC

J. Andrés Faíña, Antonio García-Lorenzo, Jesús López-Rodríguez y Laura Varela-Candamio
Universidade da Coruña

Palabras clave: MOOC, teoría de juegos, sostenibilidad.

Códigos JEL: A20, I20

Resumen

Los Cursos Masivos Abiertos en Línea (en inglés, Massive Open Online Courses o MOOC) se han vuelto cada vez más populares y han ganado una amplia aceptación como una contribución significativa para mejorar la calidad y la apertura del sistema educativo (Albelbisi, 2020). Los MOOC parecen tener el potencial de una educación verdaderamente universal, ya que permiten brindar un aprendizaje de alta calidad a cualquier alumno interesado en todo el mundo sin limitaciones en cuanto a matrículas o asistencia (Liyanagunawardena et al. 2013). A pesar de que un gran número de estudiantes de todo el mundo se están inscribiendo en MOOC (Rivard 2013), la tasa promedio de finalización de MOOC es inferior al 10% (Alraimi et al. 2015). Estas bajas tasas han creado la necesidad de comprender los factores que afectan el éxito de los MOOC (Kovanović et al. 2015).

Este estudio intenta contribuir a una mejor comprensión de la literatura sobre MOOC (1) explicando la selección de materiales y el desarrollo del contenido de un MOOC titulado “Teoría de juegos para el desarrollo sostenible” en el contexto español (2) analizando el perfil socioeducativo de los estudiantes y (3) explorando los factores críticos de éxito que influyen en la satisfacción del alumno hacia los MOOC a través de las intervenciones en el foro y las encuestas realizadas. El desarrollo de este MOOC tiene la intención de contribuir a llenar un vacío en la literatura con respecto a los criterios críticos para considerar exitoso un MOOC específico.

Los resultados de la implementación de este MOOC arrojan los siguientes resultados. En primer lugar, la tasa de éxito del MOOC alcanzó el 31% del total de estudiantes que comenzaron el curso, con un nivel de satisfacción del alumnado de 4,25 sobre 5. En segundo lugar, la simplicidad a la hora de configurar el curso (bajo número de módulos, videos de corta duración, actividades poco numerosas y sencillas, etc.) así como la orientación del curso a un perfil de estudiante concreto y poco generalizado han sido características esenciales para conseguir un elevado nivel de participación, con casi 300 estudiantes. En tercer lugar, la incorporación de temáticas actuales de interés (consumo responsable, política medioambiental, sostenibilidad empresarial, etc.) a disciplinas más ortodoxas y abstractas de contenido económico (como la teoría de juegos) ha sido uno de los factores clave del éxito de este MOOC. Futuras investigaciones podrán arrojar luz en la medición de la influencia de otros factores de éxito, especialmente los relacionados con la autoeficacia y la motivación. Además, queda pendiente de explorar de cara a futuras ediciones una posible aplicación práctica en el aula utilizando este MOOC como método de aula invertida o flipped classroom.

REFERENCIAS

- Albelbisi, N.A. (2020). Development and validation of the MOOC success scale (MOOC-SS). *Education and Information Technologies*, 25, 4535–4555. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10186-4>.
- Alraimi, K. M., Zo, H., & Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28–38. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.006>.
- Kovanović, V., Joksimović, S., Gašević, D., Siemens, G., & Hatala, M. (2015). What public media reveals about

MOOCs: A systematic analysis of news reports. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 510–527. <https://doi.org/10.1111/bjet.12277>.

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202–227. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1455>.

Rivard, R. (2013). No-bid MOOCs. Inside Higher Ed. Retrieved from <http://www.insidehighered.com/news/2013/07/17/MOOCs-spread-quickly-aided-no-bid-dealspublic-universities>.

Análisis del uso del concepto de derivada en el estudio de conceptos económicos por estudiantes universitarios.

Ángel Luis Ariza Jiménez
Universidad de Alicante

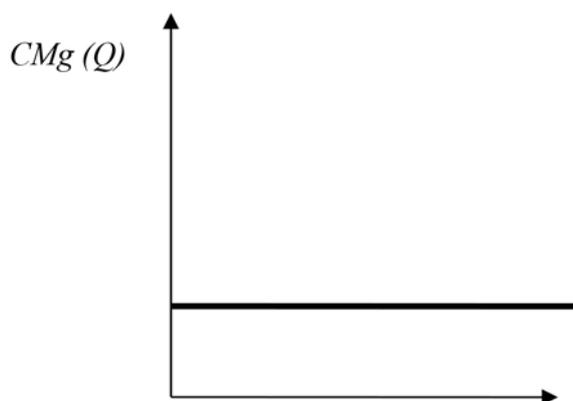
Palabras clave: derivada, registro gráfico, registro algebraico, Coste Marginal; Producto Marginal

Códigos: JEL: D21, D24, D29

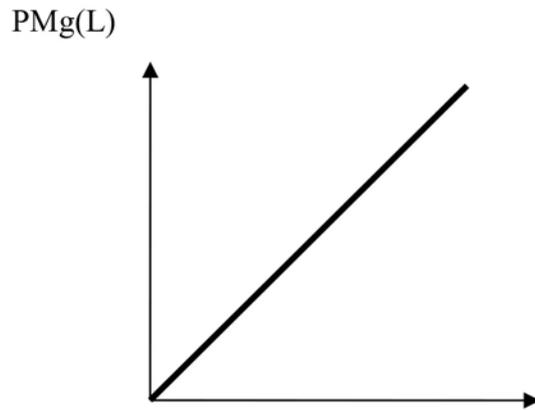
Resumen

La presente comunicación es un resumen de las características de una serie de ejercicios prácticos de Microeconomía en los que el concepto matemático de la derivada aparece implícito. Estos ejercicios se enmarcaron dentro de un proyecto metodológico innovador de esta disciplina, en la que la explicación de la derivada se contextualizaba principalmente en el registro gráfico y no solo en el algebraico, en contra de lo que la enseñanza formal y tradicional de la Economía en general y la Microeconomía en particular suele realizar. Mostramos como ejemplo cuatro tareas o ejercicios que conformaron parte del proyecto, en el que del análisis de las respuestas dadas por alumnos de ADE a las mismas constituyó una tesis doctoral realizada y leída en la Universidad de Alicante.

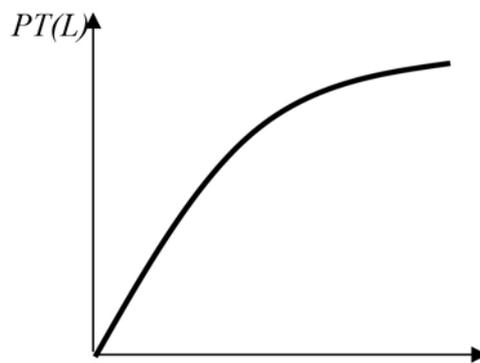
- 1) *La función Coste Marginal (CM) de una empresa viene expresada gráficamente por la siguiente figura; Dibuja y explica cómo sería gráficamente la curva del Coste Total, y obtén también posibles expresiones algebraicas para ambas funciones (acordes con la forma 2) Para la siguiente función de Producto Marginal, dibuja y explica cómo sería gráficamente la Función de Producción, y obtén también posibles expresiones algebraicas de ambas funciones (acordes con la forma gráfica presentada), explicando cómo llegas a ellas.*



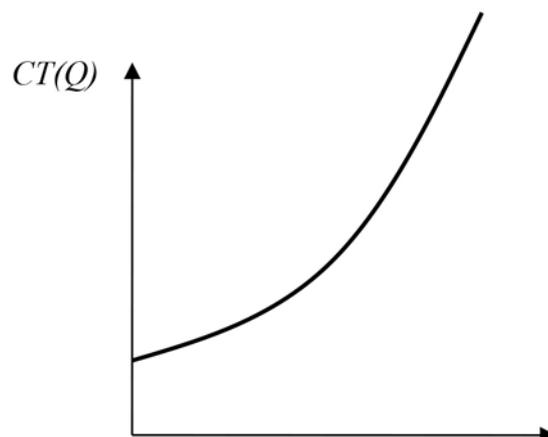
- 2) *Para la siguiente función de Producto Marginal, dibuja y explica cómo sería gráficamente la Función de Producción, y obtén también posibles expresiones algebraicas de ambas funciones (acordes con la forma gráfica presentada), explicando cómo llegas a ellas.*



- 3) *Las Funciones de Producto Total (o Función de Producción) y la de Coste Total a la que se enfrenta un empresario en el corto plazo utilizando dos unidades de capital viene definida por las siguientes figuras. Obtén la gráfica y expresión algebraica del $PMg(L)$ (1^a derivada). Argumenta [utilizando la 2^a derivada, las gráficas y las expresiones algebraicas de la función $PT(L)$ presentada y su $PMg(L)$] si la función $PT(L)$ es cóncava o convexa, explicando qué implica una u otra forma.*



- 4) *Contesta a la misma pregunta respecto a la función $CT(Q)$ presentada y su $CMg(Q)$ $CT(Q)$*



Breakouts Edu en Economía: Caso aplicado de cómo llevar la gamificación de un scape room a la educación online

Andrés Maroto Sánchez, Nuria Rodríguez Priego
Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: Scape room, breakout EDU, gamificación, interactividad

Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

Uno de los mayores problemas que uno se encuentra como docente universitario en los últimos años, al menos en las asignaturas de tipo teórico, como son las de microeconomía, es la falta de motivación por parte de buena parte del alumnado – bien porque son alumnos que no tenían como primera opción el grado que están estudiando, bien porque creen que no necesitan la Economía en su bagaje de conocimientos (por ejemplo, alumnos de ADE, Derecho, Turismo...)...

Con esta problemática como marco de referencia, desde hace varias Jornadas de Docencia en Economía hemos presentado varias estrategias, experimentos y herramientas todas ellas encaminadas a conseguir mejorar la motivación y el interés del alumnado por las asignaturas de tipo teórico-económico. Algunas de estas estrategias van relacionadas con el uso de nuevas tecnologías y redes sociales y otras van directamente relacionadas con el objetivo de atraer al alumno y acercar el contenido de las asignaturas al mundo en el que está acostumbrado a moverse. La presente propuesta se enmarca en este segundo grupo de actuación y es la continuación “forzosa” de otra comunicación que se iba a presentar en las Jornadas pasadas sobre el uso de juegos de Scape Room aplicados al desarrollo de capacidades propias de las asignaturas de Teoría Económica, tanto en castellano como en inglés.

Este curso, con la docencia semipresencial o híbrida obligada por la crisis socio-sanitaria nos hemos visto obligados a trasladar parte de nuestras actividades al formato online. Y una de las actividades que hemos desarrollado en este curso para la docencia a distancia han sido precisamente los juegos de Scape Room que previamente se realizaban de manera presencial en el aula. Este cambio tiene inconvenientes como la pérdida de cierta interactividad entre los estudiantes o entre ellos y el docente, o la pérdida de la parte de teatralidad que tiene un scape room presencial. Igualmente se tiene que reducir o transformar en lo que se conoce con el nombre de Breakout educativo a través del cual los estudiantes tienen como objetivo obtener códigos o claves para abrir llaves, candados, puertas.. (de ahí el nombre). Pero también evidentes ventajas como es la posibilidad de utilizar herramientas interactivas para la realización de este tipo de actividades. Es el caso de las plantillas que ofrece, por ejemplo, Genialy para la realización online de este tipo de actividades. Una vez que se han elegido las plantillas que más se acerquen a los objetivos de gamificación de la actividad, el siguiente paso es dotarlas del contenido de repaso (o profundización, según el caso) del aprendizaje desarrollado, ya sea en el conjunto de la asignatura o en una parte concreta de la misma. Otra de las ventajas es la posibilidad que ofrecen las herramientas digitales para el trabajo colaborativo, ya que en general este tipo de actividad siempre se realizan por grupos o en equipo para que los estudiantes además de las competencias de aprendizaje de la materia también puedan desarrollar otras competencias transversales. En nuestro caso, los Breakout educativos se han desarrollado a través de canales privados para cada equipo (o salas independientes dentro de la reunión general, según el caso) dentro de la plataforma educativo MS Teams que es la que nos ofrece la Universidad Autónoma de Madrid para nuestra docencia online, y que permite que los estudiantes de cada equipo puedan trabajar de manera aislada al resto y que el docente pueda seguir el funcionamiento de todos los equipos a la vez.

Entre los resultados que presentaremos sobre la experiencia en las Jornadas, hemos encontrado que los alumnos no sólo refuerzan los contenidos básicos de la asignatura, sino que desarrollen, como decíamos antes, una serie de competencias transversales complementarias, fundamentalmente el trabajo en equipo, la imaginación y creatividad, y la resolución de problemas prácticos. Finalmente, la valoración de estas actividades es, por otra parte, muy alta (8,88 sobre 10 en el presente curso) y por encima de la media del resto de actividades que desarrollan en sus asignaturas, incluidas otras de gamificación como cuestionarios mediante Socrative o Kahoot.

Juego experimental teoría de juegos semicooperativos: incentivos y liderazgo

César Nebot

Universidad de Murcia. Departamento de Fundamentos de Análisis Económico.

Palabras clave: teoría de juegos, liderazgo, equipo, incentivos

JEL: C71, C99

Resumen

Se presenta el diseño de un juego experimental estratégico de teoría de juegos semicooperativos y los resultados de su implementación durante 5 promociones de alumnos del Centro Universitario de la Defensa en la Academia General del Aire. Consiste en un juego secuencial de competencia entre grupos de jugadores que deben cooperar entre si dentro de cada grupo. Existen incentivos individuales que desviarían objetivos respecto del grupo, pero con retribución condicionada al resultado que el grupo obtenga compitiendo. Hay dos tipos de grupos: uno en el que pueden comunicarse ejerciendo liderazgo coordinador de acciones y el otro en el que no pueden comunicarse. Los resultados muestran que el liderazgo tiene un papel estratégico relevante para mejorar el desempeño.

OBJETIVOS O PROPÓSITOS:

La importancia económica y social de las decisiones estratégicas de grupo o equipo son de primera magnitud en la realidad económica compleja que nos rodea. Este tipo de decisiones son habituales en ámbitos empresariales, grupos de decisión colectiva y análisis consultivo. Las implicaciones del estudio de las mismas son de alta aplicabilidad pero su estudio en el Grado de Economía es muy tangencial si no inexistente, relegándolo a un estudio ulterior dentro de la Teoría de Juegos.

En Teoría de Juegos se desarrolla el análisis competitivo y cooperativo para dos jugadores, para después ampliarlo a n jugadores. No obstante, la complejidad matemática de los juegos semicooperativos de n -jugadores dificulta su tratabilidad en cursos para el nivel de Grado. Esto dificulta que puedan trabajarse competencias muy requeridas en el mercado de trabajo actual en grandes corporaciones como habilidades de negociación o incluso el desarrollo estratégico del liderazgo.

En esta comunicación se presenta un juego experimental (Bergstrom and Miller, 2008; Durhan et alter, 2007; Emerson and Beck, 2004) en el aula cuyo objetivo es permitir, mediante el aprendizaje significativo, la comprensión intuitiva de los mecanismos que explican los mecanismos estratégicos en las situaciones semi-competitivas de equipos y el valor estratégico del liderazgo.

MARCO TEÓRICO:

En Teoría de Juegos, existen situaciones de conflicto cuyo óptimo no necesariamente es un equilibrio de Nash. En los conflictos de equipo existen incentivos para el comportamiento oportunista de forma que los comportamientos cooperativos son estrategias dominadas y por lo tanto descartables en sentido racional. El comportamiento de equipos aislados y de una sola decisión simultánea, las soluciones cooperativas no son seleccionadas en tanto que existan incentivos a desviarse.

No obstante, las decisiones de equipo no suelen ser ni aisladas de la competencia con otros equipos ni suelen ser únicas en el tiempo. Para un juego simultáneo repetido n veces, existiría un tipo de descuento temporal tal que el óptimo podría ser un equilibrio de Nash en estrategias puras sostenido en el tiempo. Un

equilibrio de Nash de alianza estratégica. No obstante, en las decisiones repetidas de equipo más de orden táctico o inmediato, el factor de descuento temporal no podría justificar las alianzas estratégicas que de facto se dan. Por otra parte, si los beneficios de la cooperación dependen de cómo se compita contra otros equipos, las estrategias individuales y de la organización coinciden. Para orientar estas estrategias, el papel de líderes orientadores permite desempeños cooperativos intra equipos y competitivos contra otros equipos.

Si además introducimos que existen recursos limitados a la hora de competir contra los demás, la comunicación entre los miembros del equipo y el papel del liderazgo se convierten en claves estratégicas relevantes para el diseño de las estrategias con juegos repetidos.

METODOLOGÍA:

El juego experimental consiste en plantear una situación en el aula (Ball et al., 2006) en la que los estudiantes se dispondrán en equipos de seis. Se forman 6 equipos. El juego tiene lugar en 6 rondas idénticas en la que todos los equipos compiten contra los demás. Cada integrante dispone de tres cartas: una de Esfuerzo, en la que aporta al equipo un valor de ataque de +1 y su coste en términos de esfuerzo imputable al individuo es de 0.5; una segunda de Escaqueo cuya contribución es de 0 y con coste individual 0; y, finalmente, una de Bersheker que aporta un valor de ataque de +2 con un coste individual de 1.

Cada ronda se divide en dos partes: una de negociación intra equipos durante la cual cada jugador decidirá qué carta jugar: ESFUERZO, ESCAQUEO o BERSHEKER teniendo en cuenta que la carta Bersheker sólo podrá ser usada una vez por jugador en toda la ejecución de juego. En la segunda parte, cada equipo sumará la cantidad de puntos de esfuerzo de cada integrante y cada jugador anotará los costes personales asumidos a título individual. El equipo que más punto haya sacado en la ronda se entenderá ganador de esa ronda. En caso de empate se decidirá al azar el equipo vencedor. Así sucederá también hasta conseguir un podio en el que el equipo ganador de ronda se llevará 24 puntos, el segundo 12 puntos y el tercero 6 puntos. Al final de cada ronda, cada jugador deberá computar su puntuación personal, siendo ésta la parte proporcional de puntos obtenidos en la ronda por el equipo menos los puntos de coste individual. Al cabo de las seis rondas, se procede a entregar premio a los dos mejores equipos por su puntuación de podio y se realiza la entrega de un premio a aquellos que disponen de una puntuación individual mayor que el resto de los compañeros.

La implementación del juego requiere de unos materiales que respondan a las necesidades de la ejecución del juego en el aula (González and Pastor, 2010). Desde este punto de vista, hay tres cuestiones a resolver: los espacios, los materiales y el procedimiento.

Espacios

El Punto de Explicación: Generalmente, dada la estructura de la mayoría de aulas, el Punto de Explicación será en una pizarra en la que proyectar la explicación del juego.

El de negociación del equipo: será el espacio del aula donde se los equipos.

El Punto de Información: Por lo general, será el espacio donde disponga de un ordenador para poder ir registrando los datos del desarrollo del juego y pueda proyectarlos para su exposición.

Materiales

En el Punto de Explicación se necesitarán dos materiales diferentes: El Protocolo de actuación con la secuencia de instrucciones del juego para el que profesor sepa en todo momento qué debe preparar y qué hacer; y la Proyección explicativa del juego para los alumnos.

Para el espacio de negociación hay que preparar dos materiales diferentes:

- Las Hojas de Información Personal (HIP) que informa sobre los puntos que van adquiriendo a título individual
- Las cartas de Esfuerzo Escaqueo y Bersheker para cada miembro de cada equipo.

Para el **Punto de Explicación** se necesita la **Hoja de Recogida de Información(HRI)**, una hoja de cálculo que permite registrar la información para su tratamiento y su proyección.

Procedimiento

El procedimiento queda descrito en el **Protocolo** de actuación de forma que el profesor estará constantemente asistido en el desarrollo del juego. Consta de cuatro fases:

- 1. Preparación** en equipos repartiendo las tres cartas y la HIP por cada integrante.
- 2. Instrucción** en el **Punto de Explicación** en la que se procederá a dar las instrucciones del juego con la **Proyección**.
- 3. Desarrollo del juego** en la que se ejecutarán las diferentes sesiones. Durante cada ronda se irá preguntando a cada alumno su actuación y puntuación individual.
- 4. Exposición de los resultados:**
 - Qué tipo de estrategia a lo largo de las 6 rondas ha llevado a cabo cada equipo y qué puntuación han alcanzado a nivel de equipo.
 - Qué tipo de estrategia a lo largo de las 6 rondas ha llevado a cabo cada individuo y qué puntuación ha alcanzado a nivel de equipo.

En la ejecución del experimento, se disponen de dos tipos de equipos: aquellos cuya comunicación queda restringida, EQUIPOS R, y aquellos que pueden hablar, comunicar sus estrategias, EQUIPOS L.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS, EVIDENCIAS, OBJETOS O MATERIALES:

Este juego se ha implementado anualmente durante 6 años, en cada promoción del Grado de Ingeniería de Organización Industrial en el Centro Universitario de la Defensa de San Javier centro adscrito a la Universidad Politécnica de Cartagena, en la asignatura Teoría de las Organizaciones. Un total de 432 alumnos han ido participando a lo largo de estos 6 años, desde el curso 2014-15 hasta el curso 2019-20. Los resultados agregados de las diferentes ediciones del juego experimental son:

Tabla 1. Puntuación promedio entre Equipos L y Equipos R.

| | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 | 2017-18 | 2018-19 | 2019-20 | Promedio |
|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Equipo L | 81 | 78.3 | 90 | 81.6 | 72.6 | 87 | 81.75 |
| Equipo R | 51.3 | 48 | 57.6 | 51.3 | 60.6 | 57 | 54.3 |
| Comparativa | 1.58 | 1.63 | 1.56 | 1.59 | 1.20 | 1.53 | 1.51 |

Como se puede apreciar en términos promedio a lo largo de las 6 promociones las puntuaciones de los equipos L (aquellos que tienen la comunicación no restringida y se les invita a que alguien ejerza el liderazgo y planificación consensuada de las acciones) es un 50% superior a los equipos R (aquellos que tienen restringida la comunicación entre miembros)

Por otra parte, se obtuvo que un 75% de los ganadores por puntuación individual lo eran de equipos L y no R a pesar de que en estos últimos había proliferado con mayor intensidad del Escaqueo. El problema es que este escaqueo había conducido a pobres resultados del grupo y por lo tanto también individuales.

Para recabar más información del desempeño de los estudiantes a lo largo de las ejecuciones de los experimentos se les requirió información en relación con la percepción estratégica y planificación llevada a cabo. En la tabla 2 se recoge como tanto la comunicación como el que exista un tipo de coordinación se percibe como clave para poder conducir a mejores resultados.

Tabla 2. Percepción sobre el desempeño de la coordinación en Equipos L y Equipos R.

| | Equipo L | μ | Σ |
|------------------------------------------------------------------------|----------|-------|----------|
| Todos colaboraban para diseñar un plan de acción | | 8.1 | 1.2 |
| Sólo una persona dictaba el plan de acción | | 4.6 | 2.2 |
| Era efectiva la sanción social para evitar el escaqueo | | 5.7 | 1.6 |
| El liderazgo y la comunicación han sido efectivos para la coordinación | | 7.6 | 1.9 |

| | Equipo R | μ | Σ |
|-------------------------------|----------|-------|----------|
| La falta de comunicación | | 7.7 | 1.4 |
| No disponer de un coordinador | | 7.9 | 1.1 |
| El comportamiento oportunista | | 8 | 1.2 |

Estos resultados revelan de forma didáctica que:

- existen grados de organización efectivos para hacer frente a conflictos estratégicos semicompetitivos.
- el liderazgo y la comunicación se muestran clave en el diseño de estrategias.
- la planificación de los recursos escasos, cartas bersheker, es relevante para obtener mayor número de victorias. Este tipo de planificación mejora con la coordinación.
- en estos tipos de juegos la estrategia oportunista no logra el mejor beneficio en global ni individual.

Por otra parte, los resultados como innovación docente son:

- los alumnos se ponen en situación y comprenden los mecanismos estratégicos.
- se produce efecto positivo en actitud y participación de alumnos en el tratamiento del tema y en las posteriores referencias. (Dickie, 2006; Llinares and Nebot, 2010)
- el juego permite un punto de referencia de aprendizaje significativo para posteriores explicaciones. (Bergstrom and Miller, 2008; Llinares and Nebot, 2010)

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES:

El juego experimental facilita la comprensión de la naturaleza de los conflictos estratégicos semicompetitivos. Las ejecuciones del experimento nos han permitido comprobar que los alumnos comprenden el nivel estratégico y la importancia de la coordinación y liderazgo.

CONTRIBUCIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA DE ESTE TRABAJO:

La contribución fundamental es aportar un juego experimental que permite sin rudimentos de modelización la exposición intuitiva de los mecanismos estratégicos sobre juegos semicompetitivos repetidos. Las ejecuciones del experimento nos han permitido comprobar y evaluar estrategias y la asequibilidad para su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ball, Sheryl B.; Eckel, Catherine; Rojas, Christian 2006. Technology Improves Learning in Large Principles of Economics Classes: Using Our WITS. *American Economic Review*, P&P, 96.2, pp. 442-446.
- Bergstrom, Theodore C.; Miller, John H. 2008. Experimentos con los principios económicos. Barcelona: Antoni Bosch, 2000.
- Dickie, Mark 2006. "Do classroom experiments increase learning in introductory microeconomics". *Journal of Economic Education*, 37, pp. 267-288.
- Durham, Yvonne; MacKinnon, Thomas; Schulman, Craig (2007). Classroom Experiments: Not Just Fun and Games. *Journal of Economic Inquiry*, 45.1, pp. 162- 178. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-7295.2006.00003.x>
- Emerson, Tisha L.N.; Taylor, Beck A. (2004). "Comparing student achievement across experimental and lecture oriented sections of a principles of microeconomics course". *Sothern Economic Journal*, 70 (3), pp. 672-693.
- González de Lara, Yadira; Pastor Gosálbez, Maite (2010). Material de apoyo para realizar experimentos en clase. Libro de Abstracts de las II Jornadas de Docencia en Economía, 2010. ISBN 978-84-15026-06-8. Recurso electrónico. Editores Teresa García Muñoz, Penélope Hernández Rojas y Ramón María-Dolores.
- Llinares Císcar, Juan Vicente; Nebot Monferrer, César (2010). Implementación de un experimento de selección adversa en clase de microeconomía. *@tic: revista d'innovació educativa*. (4) [Docentic]. <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/155/199>. Fecha de consulta 17/03/2011.

El uso del aprendizaje basado en vídeos (ABV) como estrategia central del flipped classroom en el ámbito universitario

Andrés Maroto Sánchez

Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: flipped classroom, aula invertida, vídeos, ABV

Códigos JEL: Jel 1, Jel 2

Resumen

Las asignaturas de Microeconomía (y Organización Industrial) son materias troncales y obligatorias en los grados de Economía, ADE, Economía y Finanzas, ADE y Derecho y Gestión Aeronáutica, y como su propio nombre indica, de perfil marcadamente teórico. Formalmente, la asignatura cuenta con un temario amplio, con horas presenciales (en aula) reducidas (sobre todo a partir de la implantación de los grados), reducción que se ha visto aumentada con el paso a la docencia semipresencial o híbrida durante el curso 2020/21 debido a la situación sociosanitaria, lo cual se materializa en la práctica docente en que dichas horas están destinadas básicamente a la explicación de contenidos en clases, de tal manera que todos los temas sean explicados de cara a la evaluación parcial y final.

Por todo ello, el tiempo disponible para detenernos en clase en aspectos prácticos es escaso. Sin embargo, sería enormemente instructivo para los alumnos poder acompañar ciertas explicaciones teóricas con sus aplicaciones prácticas concretas, poniéndoles ejemplos cercanos de la presencia de la Microeconomía en numerosos aspectos de la vida cotidiana de los ciudadanos, de instituciones o empresas. En este último punto, resulta especialmente relevante que el alumno comprenda que los contenidos que estudian en esta asignatura tienen una gran utilidad en numerosos puestos en los que desempeñarán sus funciones laborales el día de mañana. También resulta de enorme interés relacionar lo aprendido en Microeconomía y sus aplicaciones en otras asignaturas (estadística, sociología, finanzas) o en otras áreas de especialidad (psicología, medicina, etc.).

Para transmitir la información anterior, y dadas las restricciones antes mencionadas, el presente proyecto propone la introducción de material complementario para la asignatura, donde la novedad vendría determinada por el formato de dicho material. En concreto, se propone la creación de un seriado de vídeos educativos (microvídeos de unos 5 minutos de duración aproximadamente). Los vídeos educativos constituyen un medio didáctico que facilita el descubrimiento de conocimientos y la asimilación de éstos por parte de los alumnos. Esta forma de transmisión de información puede motivar al alumnado, puesto que la imagen en movimiento y el sonido permiten captar en mayor medida su atención. Según el estudio de comScore, Inc, empresa líder en las mediciones en el mundo digital y el informe 2010 de la Fundación Telefónica, los jóvenes ven actualmente más vídeos en YouTube que en la televisión. El segmento de jóvenes de 15 a 24 años (30,7%) y el de 25 a 34 años (23,8%) suman el 54,5% de las visitas a YouTube. Se trata, por tanto, de una generación altamente consumidora de vídeos, fundamentalmente de baja duración. En definitiva, se trata de motivar a los alumnos a través del uso de las nuevas tecnologías, por una parte, y de material de actualidad y cercanos al uso cotidiano de la estadística en las empresas, en los medios de comunicación, etc., por otra, todo ello utilizando un medio absolutamente habitual para ellos.

Desde el punto de vista del profesor, este proyecto tiene como objetivo subsidiario el ampliar y mejorar los conocimientos del profesorado acerca del uso de nuevas tecnologías, desarrollando competencias como: elaboración y edición de vídeos, elaboración de presentaciones digitales, subida de vídeos a la red

(vía Moodle) o cuestiones de privacidad asociadas a la emisión de material audiovisual (en este sentido, esta propuesta se somete a evaluación del Comité de Ética de la UAM). Con ello, se pretende explorar una nueva vía de introducción de nuevas tecnologías en la docencia, en un aspecto todavía poco explotado en el caso de las asignaturas de la Facultad de Economía, si bien otras especialidades sí vienen utilizando el material audiovisual como complemento a las clases magistrales (sobre todo en Psicología o Medicina, por ejemplo). La participación de profesores de diferentes departamentos y facultades servirá de catalizador y probable difusión de esta propuesta.

Los resultados que se presentarán en estas Jornadas ponen de manifiesto que los grupos que han desarrollado esta metodología de aula invertida (al 100%) obtienen mejores resultados que aquellos que siguen con técnicas de enseñanza más tradicionales, en todas las asignaturas analizadas. Igualmente, la parte del ABV está altamente valorado por los estudiantes, por encima del resto de actividades y herramientas de las que disponen para desarrollar la parte de trabajo autónomo fuera de las clases. Esta valoración positiva, finalmente, se debe no sólo a que usan los vídeos para preparar mejor las clases y, por lo tanto, pueden aprovechar mejor luego el resto de actividades, sino, también, porque generalmente usan este material a la hora de preparar posteriormente y repasar en su estudio, como demuestran los estudios que se han llevado a cabo en los últimos 3 años en todos los grupos de Microeconomía en los que participo.

Educación en desarrollo sostenible: experimento económico sobre provisión de bienes públicos

María del Carmen Sánchez Antón (csanchez@um.es)

Juan Vicente LLinares Ciscar (llinares@um.es)

Departamento de Fundamentos del Análisis Económico. Universidad de Murcia

Resumen

La Agenda 2030 aprobada por las Naciones Unidas en 2015 propone el reto de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible para intentar conseguir un mundo mejor. En particular el Objetivo 4 “Educación de Calidad” en su meta 4.7 propone “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, ...”. La educación universitaria representa una pieza fundamental para alcanzar este propósito, ya que transmite conocimiento a los egresados de nuestras titulaciones que les ayudará a la implementación de soluciones alternativas para resolver los problemas económicos, sociales y ambientales de nuestra sociedad.

Teniendo presente esta meta, la propuesta que se presenta consiste en una experiencia docente basada en la realización de un experimento económico en clase sobre los fallos de mercado asociados a la provisión privada de un bien público utilizando la plataforma ClassEx (Universidad de Passau). Este experimento se acompaña de una dinámica de grupos en la que los alumnos toman sus decisiones de aportación a la financiación del bien público, primero de modo individual y después en grupos cada vez más grandes. En el proceso de implementación del experimento se alternan momentos de discusión y debate (dirigidos) sobre las decisiones sobre financiación que se han tomado en las distintas etapas y las consecuencias de las mismas. Esta actividad docente se ha realizado con alumnos de la asignatura de “*Instrumentos económicos en la gestión del medioambiente*” del Grado en Ciencias Ambientales de la Universidad de Murcia. También se podría utilizar en cursos de introducción a la economía o microeconomía intermedia de los grados en Economía, Administración y Dirección de Empresas y Marketing.

En esta actividad se combina la gamificación con el trabajo colaborativo, se desarrolla el pensamiento crítico, se potencia la reflexión sobre un problema concreto y se genera conocimiento nuevo a partir del debate grupal que se realiza tras las decisiones sobre financiación en las distintas etapas. En cuanto a las competencias que se trabajan con esta actividad docente de aprendizaje, se encuentra, entre otras, la competencia C1 “*Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global*” propuesta por la Comisión Sectorial de la CRUE en Sostenibilidad (CADEP-CRUE, 2012).

Estimación de la demanda municipal de agua y efectos de la política tarifaria

Miguel Ángel Tobarra González

Facultad de Ciencias de la Empresa (Universidad Politécnica de Cartagena)

Resumen

En esta comunicación se pretende mostrar un ejemplo de estimación de una función de demanda real, y a partir de ella realizar cálculos de elasticidad precio, elasticidad renta o variación del excedente del consumidor, que permitan afianzar estos conceptos y mostrar su aplicabilidad práctica. Asimismo, se podrían hacer simulaciones de política pública, observando el impacto en los ciudadanos de las mismas a través del concepto de excedente del consumidor. Concretamente se trataría de estimar una función de demanda municipal de agua. Así, el proceso a mostrar (o que debieran seguir los estudiantes) sería determinar las posibles variables explicativas, conseguir los datos numéricos de las mismas, realizar el cálculo econométrico, interpretar los resultados de la regresión, calcular el valor de conceptos económicos como elasticidad precio, elasticidad renta y excedente del consumidor.

Finalmente, se podría realizar una simulación de política pública, concretamente de política tarifaria; se plantearía un objetivo de reducción del consumo de agua, que se lograría a través de una subida tarifaria, y se analizaría el efecto de la misma en el bienestar de los ciudadanos a través de la variación del excedente del consumidor.

Docencia presencial con evaluación continua y online en un curso de microeconomía intermedia

Xose Picatoste (*) Isabel Novo-Corti (**)
(*), (**) *Universidade da Coruña*

Palabras clave: microeconomía, evaluación continua, grupos bilingües.

Códigos: JEL: D10, D99

Resumen

Durante el curso 2019-2020, la pandemia provocada por la COVID-19 llevó consigo a una serie de adaptaciones “expres” en la docencia universitaria que han llevado a plantearse un antes y un después en muchas metodologías tradicionales. En el curso 2020-2021, la situación a nivel sanitario siguió siendo compleja y obligó a la armonización de la docencia presencial con la apertura de posibilidades de seguimiento online, para aquellas personas que, por razones de enfermedad o confinamiento, no podían hacer un seguimiento de las actividades presenciales. Dado lo previsible de esta situación, muchas asignaturas se adaptaron en el momento de elaborar sus guías docentes para poder satisfacer las necesidades de alumnado y profesorado.

En este trabajo se presenta la experiencia de la aplicación de una metodología docente de carácter innovador, aplicada para poder satisfacer las necesidades surgidas de la situación de pandemia. Se ha aplicado en una materia de Microeconomía Intermedia, impartida en segundo curso del grado de Economía, en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidade da Coruña. Tiene carácter cuatrimestral, con 6 créditos ECTS y se encuentra en el primer cuatrimestre. Esta docencia se imparte en tres grupos de estudiantes, dos de los cuales reciben la misma en español y uno en inglés.

El carácter innovador de esta experiencia consiste en combinar la docencia presencial de forma tradicional, acompañada de la correspondiente retransmisión y grabación de las clases a través de la plataforma Moodle, con un proceso específico de evaluación continua en su totalidad y de forma completamente online. De este modo, todo el alumnado puede seguir las clases, adaptándose a sus necesidades concretas. La redacción de la guía docente ha sido conforme a estas características y el estudiantado la tenía a su disposición con anterioridad al comienzo de curso.

Tradicionalmente esta materia se impartía de forma presencial y se evaluaba mediante pruebas presenciales de carácter teórico y práctico, con un 30% de evaluación continua y un 70% en el examen final.

La aplicación práctica, con la nueva metodología, requirió, además de la adaptación de la metodología, la puesta a disposición del alumnado de manuales docentes online (para lo que se contó con el apoyo de la biblioteca de la Facultad) que, mayoritariamente, coincidió con la recomendada tradicionalmente, sin que esto supusiese grandes modificaciones. Sí se precisó alguna adaptación en los materiales audiovisuales (principalmente PowerPoint), añadiendo alguna información adicional y/o ajustes para adecuarlos a la transmisión por vídeo de las clases presenciales. Además, con anterioridad a la clase, se ponían a disposición del alumnado, para facilitar el seguimiento. En cuanto a la evaluación, se realizó online, mediante dos tipos de pruebas, unas con respuestas de opción múltiple, secuenciales (sólo se accede a la siguiente pregunta una vez contestada la anterior) y aleatorias, con respuestas intercambiables y con tiempo restringido. Estas pruebas han sido mayoritariamente de carácter teórico, aunque contenían algunas cuestiones prácticas puntuales. El otro tipo de exámenes consistió en unas pruebas de respuesta larga, con contenidos prácticos, que consistían en la resolución de problemas o cuestiones de reflexión. La calificación otorgaba un 70% a las pruebas de opción múltiple y un 30% a las de respuesta larga.

Los resultados de esta experiencia han sido muy positivos en términos de rendimiento académico del alumnado, con una alta tasa de éxito. Sin embargo, una vez preguntados los estudiantes, han manifestado que, si bien estaban satisfechos con los resultados, han sentido mucha presión por la evaluación continua, al obligarles a trabajar todas las semanas en esta asignatura. Desde el punto de vista del profesorado, se considera que es preciso aplicar esta metodología en situaciones no pandémicas, para comprobar la efectividad de la misma, ya que las condiciones en que se ha realizado en el curso 2021-2021 no responden a la normalidad universitaria ni social.

Diseño de materiales de apoyo a la iniciación a la modelización teórica en microeconomía desde la didáctica del cálculo

Pedro Álvarez Causelo*, María Gutiérrez Portilla*, Paula Gutiérrez Portilla*
(*) *Universidad de Cantabria*

Palabras clave: Modelización teórica, didáctica del cálculo, construcciones dinámicas.

Códigos JEL: A22, D00

Resumen

Esta propuesta se enmarca dentro de un proyecto correspondiente a la V Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria que lleva por título “Creación de un curso virtual de apoyo a la iniciación a la modelización teórica en microeconomía”. La finalidad básica de dicho proyecto es el diseño y la elaboración de materiales didácticos, fundamentalmente en formato digital, y su incorporación efectiva en la docencia de la asignatura Microeconomía I del primer curso del Grado en Economía. El objetivo de la propuesta es describir la primera fase de dicho proyecto, la de selección y elaboración de los materiales que se pretenden poner a disposición del alumnado.

Las asignaturas de microeconomía intermedia, propias del grado en Economía, exigen un dominio de algunos conceptos y procedimientos del cálculo diferencial muy alejados del que realmente disponen la mayoría de los alumnos. Aunque estén familiarizados con conceptos como el de función o el de derivada, encuentran grandes dificultades para comprender su papel como herramienta en el proceso de modelización económica. A modo de ejemplo, en la iniciación a la modelización teórica en economía resulta fundamental la capacidad de conectar los distintos registros de representación (verbal, tabular, gráfica y algebraica) de los conceptos de función y de derivada. En particular, la representación gráfica de los modelos tiene el objetivo fundamental de dar sentido a los procedimientos algebraicos y analíticos, más abstractos, pero con una mayor capacidad de generalización, lo que hará que sean dominantes en niveles superiores. Si los alumnos no logran conectar ambas representaciones, los modelos gráficos perderán buena parte de su utilidad.

La selección y el diseño de los materiales toma como referencia la investigación disponible en el campo de la didáctica de las matemáticas, en particular la relacionada (1) con las dificultades de aprendizaje del cálculo y (2) con la modelización (Blum, 2015; Brady, 2018). La propuesta se apoya de manera especial en las aportaciones que sostienen la transcendencia del razonamiento covariacional (Thompson y Carlson, 2016) y de la conexión entre los distintos registros de representación de los conceptos (Johnson, 2012; Zandieh, 2000).

Entre los materiales propuestos destacan los elaborados a partir del uso de construcciones geométricas dinámicas. Este tipo de construcciones facilitan el aprendizaje por exploración y descubrimiento, al permitir a los alumnos manipular el sistema y observar simultáneamente los cambios que se producen en sus distintas formas de representación.

Referencias

- Blum, W. (2015). Quality teaching of mathematical modelling: What do we know, what can we do? En S.J. Cho (Ed.). *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 73-96). Springer International Publishing.
- Brady, C. (2018). Modelling and the representational imagination. *ZDM - Mathematics Education*, 50(1-2), 45-59. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0926-4>

- Johnson, H. L. (2012). Reasoning about variation in the intensity of change in covarying quantities involved in rate of change. *Journal of Mathematical Behavior*, 31(3), 313-330. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2012.01.001>
- Thompson, P. W. y Carlson, M. P. (2016). Variation, Covariation and Functions: Foundational Ways of Mathematical Thinking. En *Compendium for Research in Mathematics Education*.
- Verhoef, N. C., Coenders, F., Pieters, J. M., van Smaalen, D. y Tall, D. O. (2015). Professional development through lesson study: teaching the derivative using GeoGebra. *Professional Development in Education*, 41(1), 109-126. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.886285>
- Zandieh, M. (2000). A theoretical framework for analyzing student understanding of the concept of derivative. En *Research in Collegiate Mathematics Educaion IV* (pp. 103-127).

ECONOMÍA APLICADA

Prácticas de Alto Rendimiento para la mejora de las competencias docentes en asignaturas de Economía Aplicada y de Derecho en la Universidad de Granada

Karen G. Añaños Bedriñana*

José Antonio Rodríguez Martín**

*Universidad de Granada

**Universidad de Granada

Palabras clave: Competencias docentes, Espacio Europeo de Educación Superior, Formación Continua.

Códigos JEL: A22, K00

Resumen

El Plan de Formación Docente del Profesorado actual de una Universidad como la de Granada pretende ofertar una respuesta a las necesidades reveladas sobre la base de las evaluaciones de los programas de formación inicial y permanente de cursos anteriores y del derecho y también las necesidades del Personal Docente e Investigador a la formación continua y a la actualización constante de sus conocimientos, destrezas y capacidades docentes. Paralelamente, la oferta formativa persigue favorecer la mejora y el beneficio de su actividad, tomando en consideración las directrices de las instituciones comunitarias, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y los avances metodológicos y tecnológicos que se están registrando, a escala global, en el ámbito de la formación del personal docente.

En el presente trabajo se aborda la labor del Equipo Docente “Prácticas de Alto Rendimiento dirigidas a mejorar las competencias docentes”, que surgió en el curso 2018/2019, y se materializó gracias a la Convocatoria del Plan Propio de Formación e Innovación Docente (FIDO), en el marco de la Convocatoria de Equipos Docentes de Formación Inicial del Profesorado y Equipos Docentes de Formación Continua, promovido por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada. De este modo, en el diseño e implementación de las actividades del presente Equipo Docente de Formación Continua, se conjuga la priorización a la multiplicidad de metodologías, con la integración de herramientas tecnológicas para docentes para instaurar, organizar y gestionar su labor, planteando acciones que aportan, asimismo, el valor añadido de exponer experiencias y soluciones comunes con otros colegas de otras disciplinas de la Universidad. Se trata de un Equipo de carácter multidisciplinar, donde participamos 75 docentes de la Universidad de Granada, pertenecientes a 16 áreas de conocimiento diferentes, impartándose el Plan tanto en modalidad presencial como no presencial.

Con esta iniciativa, se intenta apoyar el perfeccionamiento de la función docente en los diferentes grados y postgrados oficiales de sus participantes, alentando la innovación y la adaptación tanto al proceso actual de digitalización como a los acontecimientos extraordinarios del último curso sucedidos tras la irrupción de la pandemia, con la implementación de la docencia híbrida y/o online en una universidad presencial como la de Granada.. Un aspecto muy relevante en su trayectoria, en cada uno de los cuatro cursos académicos de duración del presente Plan de Formación Continua, ha sido el estudio teórico y práctico de las metodologías docentes, corroborando que el éxito de una metodología está muy relacionado con el perfil de estilo de pensamiento del alumnado y el desarrollo de competencias en el proceso de aprendizaje. Como resultado, se inició un pequeño estudio en la Facultad de Empresariales, que arrojó una mayor luz sobre el perfil de estilo de pensamiento de los estudiantes, de manera que nos hizo plantearnos la necesidad de ampliar las metodológicas de enseñanza y los formatos de evaluación en nuestras asignaturas. Asimismo, se organizaron

múltiples talleres sobre nuevas herramientas multimedia para aprender a editar videos y a usar las redes sociales para la enseñanza y el aprendizaje, así como otras aplicaciones para interactuar en clase con el alumnado, con la invitación de especialistas de reconocido prestigio en esta materia.

El aprendizaje en metodologías docentes se completó con varias sesiones con expertos, abordando las metodologías ágiles y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TCIs), analizando la metodología Lean Startup en educación y con una disertación sobre Design Thinking. En esta línea, se prosiguió con el análisis sobre herramientas de apoyo a la docencia, con la celebración de una serie de charlas sobre la gestión eficiente del correo electrónico y el diseño de cuestionarios. Además, con la ayuda de expertos informáticos, se ha creado un Blog/Web para el Equipo Docente de este proyecto, de manera que se dispone de un espacio común para compartir impresiones, contenidos, propuestas, etc.: <https://blogs.ugr.es/equipodocente/>.

Finalmente, en el avance en nuevas metodologías docentes, el Equipo fue pionero en organizar dos sesiones de Scape Room, apreciándose su gran potencial para el desarrollo de competencias, como el trabajo en equipo, la capacidad de planificar y el liderazgo, entre otras. Hasta el momento, el Equipo Docente de Formación Continua ha recibido 55 sesiones formativas, con más de 320 horas de formación. En este período, se ha configurado un escenario idóneo para propiciar sinergias educativas, que redunden en nuevas metodologías de formación, que permitan redirigir progresivamente la atención del alumnado hacia la autorregulación activa de su aprendizaje en el ámbito universitario.

REFERENCIAS

Haro, C. et al. 2019. El aprendizaje del alumnado universitario basado en los estilos de pensamiento. X Workshop in Operations Management and Technology Innovación docente en Dirección de Operaciones: técnicas, metodologías y nuevas prácticas de enseñanza. Universidad de Castilla la Mancha: Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.

Docencia multidisciplinar en el área de Economía: experiencias personales en las diferentes ramas de conocimiento

Claudia García-García
Universidad de Granada, España

Palabras clave: perfiles de alumnos, docencia, multidisciplinar.

Códigos JEL: A20, A22

Resumen

Mediante este trabajo se pretende dar una visión en conjunto sobre los diferentes tipos de alumnos que existen en las diferentes áreas de conocimiento. En concreto, este trabajo se basa en experiencias personales en tres departamentos diferentes relacionados con el área de Economía: Organización de Empresas, Economía Aplicada y Métodos Cuantitativos de la Universidad de Granada.

La docente ha impartido clases en Grados muy diferentes entre sí (Grado de Administración y Dirección de Empresas, Doble Grado de Derecho y Administración de Empresas, Grado en Finanzas y Contabilidad, Grado en Turismo, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Grado de Economía, Grado en Derecho, Doble Grado de Ciencias Políticas y Derecho, Grado en Estadística y Grado en Sociología) y también ha impartido clases en materias muy diversas: desde Dirección Estratégica de la Empresa hasta Técnicas Cuantitativas. Teniendo en cuenta la diversidad de alumnos y materia sobre la que se ha impartido clase, la docente dará una visión sobre las experiencias personales con los diferentes alumnos en cuanto a: participación en clase, interés por la materia, comprensión de la materia, notas finales, etc., focalizando el trabajo en las experiencias durante la pandemia y con las clases *online* principalmente.

Con este trabajo se pretende dar voz al grupo de docentes que están comenzando en la Universidad y que tienen diversidad de contratos en distintas ramas de conocimiento, teniendo que asumir diferentes modos de actuar a la hora de abordar nueva docencia. Además del “carácter multidisciplinar” de este grupo de docentes, se pone de manifiesto la importancia de afrontar la docencia de los diferentes Grados desde diferentes perspectivas (aunque se esté impartiendo una misma asignatura), debido a los diferentes perfiles de alumnos que hay en función de la formación que hayan elegido, es decir, en función del Grado en el que se estén impartiendo las clases.

La Economía contada por periodistas

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

*Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)

**Universidad Complutense (Madrid)

Palabras clave: economía, información, periodismo, rigor.

Códigos JEL: A12, E2, D83

Resumen

La economía, por lo general, no es bien recibida por los alumnos que cursan el grado en Periodismo. Sin embargo, la información económica del momento es una de las que más inquieta al ciudadano, por ello se hace imprescindible que el alumno de periodismo adquiera la capacidad no sólo de informar sino también la de ser capaz de utilizar un lenguaje entendible, contextualizar los datos, saber extraer la información y dominar el interés de la noticia.

El proyecto que presentamos se ha llevado a cabo con los alumnos de 2º curso de Periodismo y 2º de Periodismo+Comunicación Audiovisual de la Universidad Francisco de Vitoria en la asignatura de Introducción a la Economía. Los alumnos, por equipos, han investigado sobre un tema económico de actualidad para realizar un trabajo escrito y un reportaje visual, donde han ilustrado ejemplos reales de algunas de las cuestiones estudiadas en la asignatura. El reportaje se expuso en el aula para, una vez finalizado, abrir un turno de preguntas/debate.

Los objetivos marcados han sido: entender los principios básicos de la economía, búsqueda de información, familiarizarse y perder el “temor” a la información económica. Entender que la Economía es una ciencia social y que, por tanto, el protagonista de la “película” es el ser humano. Redactar noticias con rigor y entender que la economía es parte fundamental de la vida cotidiana de los ciudadanos.

El trabajo se evaluó por la capacidad creativa de relacionar la vida real con la Economía, pero sobre todo por la calidad con la que se analizaron y trataron el contenido y los conceptos.

Algunos ejemplos de los trabajos presentados han sido: documental sobre cómo cambian las elasticidades de la demanda de determinados productos en épocas de rebajas; entrevistas a ciudadanos sobre la propuesta del gobierno de subida de impuestos; encuesta sobre qué conocimientos básicos de economía tiene la población de a pie y cómo esto les puede afectar en su día a día; análisis del salario mínimo interprofesional, el consumo familiar durante la pandemia, entre otros.

La puntuación del trabajo ha sido un 20% de la nota final de la asignatura. En concreto:

- Documento: 35% de la calificación total. Ítems valorados: estructura conceptual, coherencia y nivel de profundización.

- Reportaje: 35% de la calificación global. Ítems valorados: originalidad, propuestas de valor y tratamiento de los datos.
- Exposición en clase: 20% de la calificación global. Ítems valorados: argumentación del tema escogido, capacidad de síntesis, introducción al vídeo, capacidad y calidad de las respuestas.
- Puntuación consensuada del equipo: 10% de la calificación global (los alumnos de forma consensuada deben puntuar a cada uno de los miembros del equipo).

La experiencia ha sido muy enriquecedora tanto para los alumnos como profesores implicados y ha despertado el interés en esta rama del conocimiento en los periodistas del futuro. Aunque todavía no disponemos de datos concluyentes, a falta de la realización de los exámenes finales, esperamos que esta experiencia haya favorecido la adquisición de los conocimientos y competencias de la asignatura de Introducción a la Economía.

Evaluación a través de proyectos de investigación tutelados: un enfoque de aprendizaje-servicio

Manuel Muñiz, Celia Bilbao

Departamento de Economía, Universidad de Oviedo

Palabras clave: evaluación por proyectos, aprendizaje-servicio, tareas colaborativas

Códigos JEL: A22, H43

Resumen

La asignatura “Diseño y Evaluación de Servicios Públicos” es una optativa de último curso del Grado de Economía, con una orientación eminentemente práctica, puesto que su objetivo es la capacitación del alumno para su inserción laboral en el sector de la consultoría sobre implementación y reforma de servicios públicos. Enfocada a esta meta, hemos llevado a cabo una experiencia de innovación docente en la que los alumnos, distribuidos en equipos, realizan durante todo el trimestre una evaluación real y con un estándar de exigencia profesional de un servicio público local escogido por ellos mismos, en estrecha colaboración con el agente evaluado. Por tanto, la experiencia de innovación docente aquí recogida se inscribe a nivel conceptual en el aprendizaje en base a proyectos, estando conectado asimismo en nuestro caso con el enfoque del aprendizaje-servicio.

El desarrollo del aprendizaje en base a proyectos, de larga tradición educativa, está muy ligado al mundo universitario en cuanto a la preparación para un contexto de actuación profesional (vid. Condliffe et al., 2016, o Kokotsaki et al., 2016, para revisiones de la literatura; Pérez et al., 2017 o Berenguer-Murcia et al., 2013, entre otros, para experiencias en la universidad española). La elaboración de proyectos en equipos permite un aprendizaje en el que se complementan tanto la formación académica (en cuanto adquisición de conocimientos específicos) como la promoción de competencias y habilidades transversales instrumentales e interpersonales (Passow y Passow, 2017). La integración sinérgica de ambos aspectos conlleva una potenciación mutua, y permitirá a los alumnos poder dar respuesta en el futuro a las diferentes situaciones con que se va a encontrar en el mundo laboral. Así y a modo de síntesis, aspectos como el trabajo colaborativo, las habilidades de relación interpersonal, las competencias de presentación y expresión oral o la capacidad de crítica constructiva, han sido desarrollados en esta metodología a través de un proceso continuado y evolutivo durante todo el cuatrimestre.

Asimismo, el hecho de que las evaluaciones de servicios que realizan los equipos de alumnos tengan un estándar de exigencia profesional permite que, en la mayoría de los informes finales entregados, puedan ser de completa utilidad para el agente receptor. En estas Memorias cada equipo presenta una serie de conclusiones y recomendaciones para la mejora del servicio derivadas de un trabajo de campo de dos meses, que son muy bien recibidas por los gerentes de los servicios para su toma en consideración posterior, ahorrándose incluso en muchos casos ese mismo esfuerzo de revisión y auditoría que podían tener previsto a medio o largo plazo. Así considerada, esta experiencia se inscribe por tanto en el enfoque docente del aprendizaje-servicio, en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje integrándolo dentro de un servicio específico a la comunidad (Aramburuzabala et al., 2019; Salam et al., 2019). Con este marco se consigue una situación que sería intermedia entre las prácticas universitarias y el voluntariado estricto. En nuestro caso adopta la forma de un servicio de consultoría con un fin social, que es un formato relativamente habitual en la formación en dirección de empresas (Hoffman et al., 2016).

En la ponencia a presentar se describirán de forma pormenorizada tanto la operativa metodológica aplicada durante el curso 2020-21 (cronograma, plan de trabajo, presentaciones, etc.) como los resultados alcanzados en varios indicadores con esta modalidad de innovación docente. Se finaliza destacando las principales conclusiones que se podrían extrapolar a otras asignaturas y contenidos, así como los aspectos a mejorar en el próximo curso.

El impulso de la evaluación continua como respuesta a entornos cambiantes y semipresenciales: la experiencia de una asignatura sobre Fiscalidad

Manuel Muñiz, Beatriz Grossi

Departamento de Economía, Universidad de Oviedo

Palabras clave: evaluación continua, docencia online, cuestionarios

Códigos JEL: A22, H24

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados de una propuesta para impulsar los mecanismos de evaluación continua en las asignaturas de grado universitario, con dos objetivos fundamentales. El más inmediato, la puesta en práctica de un amplio abanico de herramientas y tareas que permitan, tanto a alumno como a profesor, desarrollar una recogida constante de información sobre el proceso de aprendizaje. De este modo, el alumno recibe un feedback permanente sobre sus progresos en la asignatura y su evolución respecto al nivel exigido para superarla. Por otro lado, contar con esa panoplia de herramientas evaluativas proporcionando resultados casi inmediatos facilita al docente la revisión e identificación de aquellos contenidos que puedan haber tenido dificultades en su asimilación en primera instancia. Se potencian así las posibilidades para la readaptación constante del proceso de aprendizaje para los dos agentes implicados.

Pero además y como segundo objetivo de esta experiencia de innovación docente, los acontecimientos relacionados con el COVID-19 (confinamientos en el hogar, traslación de un día para otro de la docencia presencial a la online sin una reflexión previa) han llevado a la necesidad de que las prácticas docentes que apliquemos en la “nueva normalidad” sean diseñadas de tal forma que permitan una traslación inmediata y directa de la docencia presencial a la no presencial, en caso de que fuera necesario. Por ello, la metodología que se propone ha tenido presente en su diseño que todas las herramientas de evaluación a emplear tengan una traducción casi inmediata en la docencia no presencial. Es decir, que el presente proyecto pueda ejecutarse tanto en los entornos presenciales habituales como en el caso más estricto docencia exclusivamente online, pasando por todos los posibles grados intermedios, con una adaptación sencilla, automática y fruto de reflexión previa.

En la ponencia a presentar se describirán de forma pormenorizada tanto la operativa metodológica aplicada durante el curso 2020-21 (cronograma, plan de trabajo, las distintas herramientas de evaluación online, etc.) así como los resultados alcanzados en varios indicadores con esta modalidad de innovación docente. Se finaliza destacando las principales conclusiones que se podrían extrapolar a otras asignaturas y contenidos, así como los aspectos a mejorar en el próximo curso.

Efecto Covid-19: de docencia presencial a docencia dual forzosa. Tolerancia del alumnado universitario ante el cambio del sistema

Driha, Oana M.¹; Balsalobre Lorente, Daniel²; Casado Díaz, Ana Belén³; Casado Díaz, José Manuel⁴; Simón, Hipólito⁵; Simón, Raquel⁶

¹ *Universidad de Alicante, oana.driha@ua.es*

² *Universidad de Castilla La Mancha, daniel.balsalobre@uclm.es*

³ *Universidad de Alicante, ana.casado@ua.es*

⁴ *Universidad de Alicante, jmcasado@ua.es*

⁵ *Universidad de Alicante, hsimon@ua.es*

⁶ *Universidad de Alicante, raquel.simon@ua.es*

⁷ *Universidad de Alicante, maria.romero@ua.es*

Palabras clave: Covid-19, adaptación, educación superior, docencia dual, tolerancia del alumnado.

Resumen

La pandemia del coronavirus ha creado importantes desafíos para la comunidad mundial de educación superior. De hecho, el cambio hacia la educación en línea tiene un impacto significativo en el bienestar mental y físico de los/las estudiantes (Raaper y Brown, 2020). Durante el confinamiento (marzo 2020-mayo 2020) el alumnado se ha visto obligado a pasar de la docencia presencial a la docencia online y, posteriormente al confinamiento, a un sistema dual con perspectivas de seguir durante al menos un curso académico. Si bien la docencia a distancia (en sus múltiples formas) no es típica de la Universidad de Alicante, la legislación y la ampliación gradual de las restricciones para las instituciones educativas están en el foco de atención de los usuarios, los proveedores de la enseñanza, las diferentes instituciones públicas nacionales y/o subnacionales, los gobiernos locales, autonómicos y nacionales, así como de la sociedad en su conjunto. Todo ello empuja a la necesidad de repensar y rediseñar la docencia universitaria en la nueva normalidad post-Covid-19. En efecto, el propósito de presente trabajo es investigar la influencia de la experiencia, el disfrute (entendido como la medida en que la actividad de aplicar cualquier sistema se percibe como agradable, independientemente de las consecuencias del uso), la ansiedad provocada por las TICs (reacciones ansiosas o emocionales cuando se trata de realizar cualquier actividad en diferentes dispositivos electrónicos como tablet, portátil, etc.) y la autoeficacia (percepción de su capacidad para realizar una tarea particular utilizando dispositivos electrónicos) en la aceptación del alumnado en cuanto al cambio producido en el sistema de docencia de presencial a dual en la educación universitaria. Dicha tolerancia se diferencia por género (o sexo en caso de falta de información) y, además, de compara según el grado universitario en el que están matriculados, así como sus características, su nivel de motivación y los estilos de aprendizaje empleados.

No cabe duda de que el paso forzoso de la educación tradicional (presencial) a la educación online/dual supone un gran desafío no solo para el alumnado, sino también para el profesorado. Pues la comunicación/interacción durante las sesiones sincrónicas se ve reducida considerablemente y el ritmo de las sesiones acaba siendo más rápido, lo que podría acabar repercutiendo negativamente en el proceso de aprendizaje del alumnado. Con el fin de analizar la tolerancia del alumnado a los cambios educativos provocado por la pandemia, se ha elaborado un cuestionario específico centrado en la tolerancia de los estudiantes de la UA en cuanto a la política de transición de la docencia presencial a la docencia dual, en particular, con el fin de averiguar si aceptan (y en qué medida) las herramientas de comunicación informática aplicadas por la Universidad para la educación dual así como su preferencia por un sistema presencial o dual y las posibles mejoras. La encuesta

está dirigida al alumnado de segundo curso de Comercio internacional (28218) del grado de Relaciones Internacionales y al alumnado de Economía mundial (22011) del Doble grado de Derecho y Administración y Dirección de Empresas, ambas asignaturas correspondientes al segundo semestre. El análisis cuantitativo llevado a cabo mediante la aplicación de métodos empíricos, trata de identificar la tolerancia del alumnado y en qué medida el nuevo sistema docente está aceptado. Ello podría facilitar el diseño de métodos específicos para el proceso de aprendizaje para la docencia dual, diferenciando por género y grados. Por otro lado, podría dar pie a colaboraciones entre instituciones educativas de distintos niveles con el fin de paliar la posible intolerancia que pudiera observarse, por grado universitario y/o por género.

Con el fin de evaluar el presente trabajo, se usarán indicadores de aceptación y presentación en jornadas de docencia, comentarios y aportaciones recibidos durante y después de su presentación, así como publicaciones derivadas en revistas indexadas.

REFERENCIAS

Raaper, R. and Brown, C. (2020), "The Covid-19 pandemic and the dissolution of the university campus: implications for student support practice", *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 343-349. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0032>

Análisis de la no presencialidad en la docencia dual del alumnado universitario por sexo

Simón, Hipólito¹; Casado Díaz, José Manuel²; Driha, Oana M.³; Balsalobre Lorente, Daniel⁴; Casado Díaz, Ana Belén⁵; Simón, Raquel⁶; Nuñez, María⁷

¹ *Universidad de Alicante, hsimon@ua.es*

² *Universidad de Alicante, jmcasado@ua.es*

³ *Universidad de Alicante, oana.driha@ua.es*

⁴ *Universidad de Castilla La Mancha, daniel.balsalobre@uclm.es*

⁵ *Universidad de Alicante, ana.casado@ua.es*

⁶ *Universidad de Alicante, raquel.simon@ua.es*

⁷ *Universidad de Alicante, maria.romero@ua.es*

Palabras clave: docencia dual, no presencialidad, Covid-19, economía mundial.

Resumen

La crisis sanitaria provocada por el coronavirus (COVID-19) ha conllevado múltiples cambios en todos los aspectos de nuestras vidas. La educación superior no ha sido una excepción, pues la expansión global del coronavirus y los consecuentes confinamientos u otras medidas que permitan el distanciamiento requerido para frenar su difusión han conllevado al cierre de las universidades pasando a sistemas alternativos a la docencia presencial en cuestión de días (Dhawan, 2020). En efecto, se ha optado predominantemente por la enseñanza online en la primera etapa de la crisis. Las expectativas de mejora han facilitado el diseño de estrategias basadas en un sistema dual desde el inicio del curso 2020-2021, pero la evolución no muy favorable en muchos países europeos, y especialmente en España, ha provocado la combinación del sistema dual con el sistema online. No obstante, se seguía tratando de sesiones sincrónicas que permiten mantener la opción de feedback instantáneo entre alumnado y profesorado (Singh y Thurman, 2019), así como cierto nivel de interacción social (McBrien et al., 2009). Todo este proceso supone nuevas experiencias y prácticas tanto para el profesorado como para el alumnado.

Pese a que existe una relativa abundancia de trabajos que abordan los determinantes de los resultados académicos de los estudiantes de educación primaria y secundaria, considerando aspectos muy diversos, el contexto actual urge un análisis específico del sistema de docencia dual/online y su efecto sobre el rendimiento académico. Nuestro objetivo, por tanto, es explorar la no presencialidad y su relación con el rendimiento académico del alumnado universitario en un sistema de docencia dual/online incluyendo en el análisis múltiples variables de control (características del alumnado, su motivación, estilos de aprendizaje, etc.) para comprobar su efecto diferenciando por sexo, y, en su caso, medir su importancia relativa. Los resultados parten de una encuesta dirigida a los estudiantes de la asignatura Economía Mundial en los grados en ADE, Marketing, I2ADE y TADE de la Universidad de Alicante. Tras emplear técnicas econométricas apropiadas, se determina que las estudiantes, además de tener mayor participación en la encuesta, tienden a señalar que el sistema dual es menos eficiente que el sistema tradicional de enseñanza (presencial), mientras que los estudiantes tienden a decantarse por un nivel similar de eficiencia. Quizás ello se deba a la participación mucho mayor de las estudiantes en las clases tanto de teoría como de prácticas, aunque predominantemente de forma virtual. Los estudiantes, por su parte, presentan una participación muy baja tanto de forma presencial como virtual independientemente del tipo de clase (teoría o práctica). El siguiente paso en este análisis es comprobar la relación de la no presencialidad con el rendimiento académico bajo el sistema de docencia dual/online. Ello podría permitir, por un lado, diseñar tratamientos específicos en el proceso de aprendizaje para ciertos grupos de estudiantes y en diferentes tipos de docencia (presencial, online o dual) y, por otro, dar pie a colabora-

ciones entre instituciones educativas de distintos niveles con el fin de paliar los posibles efectos que pudieran observarse, en su caso.

REFERENCIAS

- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Times of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- McBrien, J. L., Cheng, R., Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1–17.
- Singh, V., Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306.

La evaluación de asignaturas de economía del turismo: comparativa del modelo presencial y online en la UA

Torregrosa, Teresa; Ramón, Ana; Lillo, Adelaida; Moreno, Luis; Núñez, María; Juárez, Francisco; Espinosa, Encarna; Ordóñez, Covadonga; Mora, Jorge
Universidad de Alicante

Palabras clave: evaluación online, COVID-19, transformación metodológica, transformación digital

Códigos JEL: A22, L8

Resumen

La situación provocada por la pandemia causada por el COVID-19 ha hecho replantearse todo el sistema educativo en muy poco tiempo. En el ámbito universitario en concreto, la transformación de las clases presenciales a un sistema online o dual, incluidos los procedimientos de evaluación, se han desarrollado por necesidad, en ocasiones sin una adecuada planificación. Dentro de toda esta transformación, la evaluación de las competencias en un escenario no presencial es quizá uno de los desafíos más complicados. La evaluación masiva online requiere de aspectos técnicos, formativos y metodológicos tanto por parte de las instituciones como de profesores y estudiantes, que han supuesto un reto para todos. Como consecuencia de lo anterior, el trabajo que queremos presentar analiza el sistema de evaluación de las asignaturas relativas a la economía del turismo en un escenario pre-COVID comparativamente con lo ocurrido a raíz de la pandemia y el paso a un sistema de evaluación online. Los datos nos permiten valorar los resultados de las adaptaciones tanto curriculares como de procedimiento que se han llevado a cabo como consecuencia del COVID-19, identificar fortalezas y debilidades tanto de uno como de otro sistema y proponer elementos de mejora y consolidación de las prácticas que hayan tenido mejores resultados, que redunden en un sistema de evaluación de competencias online justo, proporcionado y transparente, que garantice la medición de la adquisición de las competencias indicadas en cada una de las guías docentes. De manera preliminar, ya que el estudio se encuentra en fase de elaboración, partimos de la hipótesis de la existencia de un mayor número de aprobados y notas más elevadas por la dificultad en la comprobación del rendimiento de los alumnos de manera directa por parte del profesorado que se espera del análisis de datos durante el curso 2019/20 y 2020/21, y un efecto mucho menor del abandono y las dificultades técnicas, organizativas y de seguimiento del propio alumnado. La primera de las situaciones plantea problemas de ética y de integridad, ya que por la web circulan vídeos, materiales, tutoriales sobre cómo copiar en un examen online, saber las respuestas correctas, incluso personas que se ofrecen a hacer el examen online en remoto en nombre de los estudiantes matriculados. Esto debe hacernos replantear la manera en que se evalúa el proceso de aprendizaje: ¿evaluamos conocimientos o competencias? Porque el diseño en las herramientas de evaluación debe ser totalmente diferente. La segunda de las circunstancias puede venir provocada por varios motivos, entre ellos: falta de medios tecnológicos apropiados de los estudiantes, la capacidad de atención y seguimiento no es comparable con las clases presenciales, o limitaciones y dificultades tecnológicas de las plataformas e infraestructuras de la propia universidad. Para poder constatarlo, además del análisis de trabajos publicados al respecto, se están realizando encuestas a los estudiantes matriculados en las titulaciones de Turismo y Turismo y Administración y Dirección de Empresas (TADE), de los cursos 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021 teniendo una población total objetivo de más de 500 alumnos. La necesidad de adaptación a esta nueva situación ha provocado preocupación tanto en estudiantes como en el profesorado, ha supuesto y está suponiendo un reto a todos los niveles: organizativo desde la propia institución, organizativo y de método de docencia y evaluación de competencias desde el profesorado, de adaptación del estudiantado a las nuevas metodologías, el manejo de herramientas desconocidas, los cambios tanto en la normativa como en la manera de afrontar las clases y las evaluaciones, etc. Ante este contexto, la capacidad de adaptación es básica y la necesidad tanto de medios, como de formación y herramientas apropiadas es imprescindible.

El uso de redes sociales para fomentar la participación activa y mejorar la expresión escrita/oral del alumnado

Autor/autores

M^ª Carmen Puigcerver Peñalver (Universidad de Murcia)

Ana María Ríos Martínez (Universidad de Murcia)

Alfonso Rosa García (Universidad de Murcia)

María Dolores Guillamón López (Universidad de Murcia)

Palabras clave: redes sociales, participación activa, expresión oral, expresión escrita, Facebook.

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

Resumen

La correcta expresión oral y escrita son competencias fundamentales que debe poseer un graduado y que se adquieren con la práctica (Universia, 2018). Dichas destrezas que se adquieren a lo largo de muchos años, comenzando en la educación primaria y continuando en la secundaria, también se pierden con facilidad si no se siguen practicando. Por ello, en las universidades tenemos que seguir potenciándolas para conseguir un mejor desempeño de nuestros estudiantes tanto en su futuro profesional como personal, mostrando ante la sociedad la labor realizada a lo largo de muchos años por el sistema educativo.

Por otro lado, sabemos que en los últimos años la utilización de las redes sociales en la actividad personal de los estudiantes universitarios se ha incrementado considerablemente y que son los medios que mayoritariamente utilizan para comunicarse. Sin embargo, la incorporación de estas herramientas a la práctica docente no está muy extendida. En este sentido, consideramos que estas herramientas pueden resultar de utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Túñez y Sixto, 2012) y, por ello, proponemos una actividad que pretende que los/as estudiantes practiquen sus habilidades de comunicación a través de una red social.

En concreto, el objetivo de nuestro trabajo es utilizar la red social Facebook para mejorar la participación activa y la expresión escrita/oral del alumnado. Para ello, se creó una página de Facebook en dos asignaturas (Introducción a la Economía I y Economía del Sector Público I, Grado en Economía, UMU) y dentro de ella un grupo de Facebook, de manera que los/as estudiantes pudieran unirse al mismo e interactuar en él. En particular, se les ha pedido subir y comentar *posts* sobre noticias de actualidad relacionadas con los contenidos de la asignatura o sobre cuestiones transversales, como el comportamiento ético o los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En la asignatura de Introducción a la Economía I, la invitación fue genérica y se les incentivó con una parte adicional de la evaluación continua, asociada a la participación general en el grupo. En Economía del Sector Público I se les han pedido varias actividades que forman parte de la evaluación continua de la asignatura, con una puntuación específica para cada actividad y, además, se ha utilizado la red para subir y comentar los vídeos que han tenido que realizar para las exposiciones orales de sus trabajos grupales, que también son actividades puntuables en la asignatura.

En el caso de Introducción a la Economía I, la participación fue escasa desde el principio y pasó a ser nula. Por el contrario, en el caso de Economía del Sector Público I, se ha observado que todo el alumnado ha participado incorporando la información que se les pidió. De hecho, su participación ha ido más allá, incluyendo más información de la solicitada, comentando y compartiendo lo publicado por sus compañeros/as, etc. Adicionalmente, en la asignatura de Economía del Sector Público I, se les realizó una encuesta para que valorasen este proyecto y de la que se obtuvieron los siguientes resultados: el 91,5 % de los/as estudiantes indicaron que habían participado y a más del 70% les pareció muy interesante. Asimismo, indicaron que esta actividad les había permitido estar más al día sobre la situación económica (puntuación de 4,4 sobre 5); que

les había ayudado a interactuar en mayor medida con sus compañeros/as (4 sobre 5) y profesores (4,12 sobre 5); y que les había ayudado a mejorar su expresión escrita (3,5 sobre 5) y oral (3,8 sobre 5).

A modo de conclusión a raíz de esta experiencia, podemos decir que la utilización de redes sociales en el ámbito docente puede resultar útil para mejorar competencias específicas y transversales, aunque se debe diseñar adecuadamente cómo incentivar la participación del alumnado para que resulte exitoso. En el caso en el que cada actividad tenía definida su puntuación, observamos que la participación del estudiantado ha sido mayor de la esperada, interactuando en gran medida con sus compañeros/as y el profesorado. Asimismo, los/as estudiantes han valorado de forma muy positiva su experiencia y la utilidad del proyecto.

REFERENCIAS

Túñez, M., & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.

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>

Gamificación en las aulas: aplicación en asignaturas de Economía Aplicada

Cristina Miragaya-Casillas; Patricia- María Carrasco-García; Ainara Rodríguez-Sánchez
Universidad de Granada

Palabras clave: Gamificación, estudiantes, acercamiento a la realidad.

Códigos JEL: A22, A11, A13

Resumen

Las metodologías activas, también conocidas como participativas, son definidas por la literatura como un conjunto de estrategias didácticas que implican la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, apoyándose para ello en la realización de una serie de actividades y/o debates (Cualheta y da Silva Abbad, 2020; Freeman et al., 2014). Entre las herramientas de aprendizaje activo más utilizadas encontramos los juegos de rol (Moreno-Guerrero, 2020), el aula invertida (Bezanilla, 2019) y la gamificación (Ferriz-Valero et al., 2020).

La gamificación es una de las metodologías activas más recomendadas para motivar al alumnado y por ello, actualmente podría constituir una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación (López-Noguero, 2005). Incluso, se ha demostrado la influencia que tiene la gamificación como metodología activa sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Ferriz-Valero et al., 2020). Por esta razón y con el fin de obtener mejores resultados y aplicar su carácter lúdico, se traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional universitario. En nuestro caso, realizamos una aplicación práctica en las asignaturas de Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo, Economía Política y Economía Mundial del Departamento de Economía Aplicada en la Universidad de Granada. Se seleccionaron estas asignaturas porque su contenido tiene relación directa con acontecimientos del mundo real.

La práctica se centró en el juego popularmente conocido como “LA OCA” en el que cada participante tiene que ir pasando casillas hasta llegar al final, la meta. En este caso, el paso de las casillas no será en función de los números aleatorios que salen en un dado si no de la puntuación que obtiene el alumnado en sus exposiciones. Es decir, los estudiantes se dividieron en grupos (el número de grupos depende del número de alumnado matriculado en cada asignatura, pero se recomienda que no sean más de 6 grupos para no alargar las sesiones de exposición) y cada grupo será una ficha del tablero de la “LA OCA”.

¿Cómo podrá avanzar el alumnado por el tablero? ¿De qué dependerá el número de saltos? Al finalizar cada tema de la asignatura, el alumnado tendrá que buscar una noticia de actualidad que esté relacionada con el temario concreto que ha finalizado y tendrán que exponerlo (no más de 10 minutos) en el aula de clase. Una vez hayan expuestos todos los grupos de clase, se procederá a la calificación. La calificación de la exposición dependerá un 70% de la nota propuesta por sus propios compañeros (la nota será por grupo) y un 30% por la nota propuesta por el profesorado. Así, tanto el profesorado como los grupos, tendrán que evaluar todas las noticias de sus compañeros (a excepción de la suya propia) de mayor a menor puntuación. Es decir, la nota será progresiva en función del número de grupos. Por ejemplo, si la clase se ha dividido en 6 grupos, cada grupo tendrá que evaluar los otros 5 grupos: el grupo cuya exposición se ha considerado la mejor estará puntuada con un 5, la siguiente con un 4, la siguiente con un 3 y así hasta llegar a aquella que se ha considerado la peor que se puntuará con un 1. El profesorado también puntuará las calificaciones de la misma manera. Así, la puntuación ponderada que obtenga cada grupo será el número de casillas que puedan saltar en el juego de la “OCA”. Esta evaluación se repetirá al final de cada tema con las exposiciones de noticias correspondientes.

Con esta metodología se pretendía la interiorización de conocimientos actuales a través de una experiencia positiva y divertida para el alumnado. Al principio el alumnado estaba reacio a tener que hacer exposiciones por cada tema, pero conforme pasaban las semanas, se notó una mayor motivación y compromiso con la actividad. Ellos mismos se motivaban por encontrar las noticias más interesantes de actualidad y se esforzaban cada más en la exposición para poder obtener la mayor puntuación y poder “ganar”.

Finalmente, como incentivo, la actividad se valoraba en la evaluación continua de la asignatura de forma progresiva. Así, el grupo vencedor, al final del cuatrimestre, obtendría la nota máxima asignada a la actividad en la evaluación continua de la asignatura.

REFERENCIAS

- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and Creativity*, 33, 100584.
- Cualheta, L. P., & da Silva Abbad, G. (2020). What does entrepreneurship education look like in Brazil? An analysis of undergraduate teaching plans. *Education+ Training*.
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S., & García-Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4465.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Moreno-Guerrero, A. J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558.
- López-Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

La justicia en el comercio internacional. La gamificación en Economía Aplicada

Cristina- Isabel Miragaya-Casillas; Ainara Rodríguez-Sánchez; Patricia- María Carrasco-García
Universidad de Granada

Palabras clave: Comercio internacional, estudiantes, justicia.

Códigos JEL: A22, F23, F1

Resumen

La utilización de diferentes metodologías activas facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Estas metodologías son procesos pedagógicos interactivos que se centran en la enseñanza del estudiantado fortaleciendo sus diferentes competencias. Una de las más conocidas y con grandes ventajas es la gamificación, donde se traslada la mecánica de juegos al ámbito de la educación y aprendizaje. Esta metodología activa incrementa la motivación y atención del alumnado, consiguiendo una mayor implicación y un mayor aprendizaje por su parte.

Por otro lado, la explicación del funcionamiento del mercado se centra en el paradigma neoclásico de la economía y toda la enseñanza de la ciencia económica convencional se basa en este paradigma. Según las diferentes propuestas teóricas del comercio internacional, en el comercio existen diferencias sobre los medios y recursos con que cada país cuenta para producir un determinado número de bienes, estamos ante un comercio asimétrico. Por tanto, cada país operará y utilizará sus recursos de una determinada manera, considerando un contenido de valor en cada bien producido. La teoría del intercambio desigual considera un intercambio inequitativo entre países puesto que cada país contiene más o menos valor en sus bienes.

No obstante, estas teorías se centran en menor medida en la justicia de este comercio internacional. Por esta razón, se promueve que estos enfoques se estudien de una forma más crítica y se tome conciencia de los mecanismos de intercambio desigual habituales a día de hoy. Para poder facilitar el conocimiento y la toma de conciencia de estos mecanismos se realizó una actividad dinámica de gamificación en clase que relaciona el comercio internacional teórico y las actuales relaciones comerciales entre los países del Norte y del Sur, poniendo especial interés en el papel que los estudiantes, y futuros profesionales, tienen en dichos conflictos.

La dinámica consiste en dividir al alumnado en cuatro grupos, predominantemente con el mismo número de miembros. Dos grupos representarán a los países del Norte y los otros dos grupos a los países del Sur. Esta última información no fue comunicada al alumnado. La finalidad de cada grupo es realizar la máxima producción posible de un producto, que en la dinámica sería la elaboración de cubos con cartulina de 6 centímetros de lado. La diferencia entre cada uno de los grupos se basaba en las distintas cantidades de materiales que adquirirían para la fabricación de los grupos en función del país que representaban. Cada grupo necesitaba materiales necesarios de otros países y por ello, cada grupo tenía un representante que debía negociar con el resto de grupos (países) para el intercambio de bienes.

Los materiales necesarios para la realización de los cubos representaban los diferentes recursos y capacidades en el comercio internacional. Las cartulinas representaban las materias primas necesarias, los reglas y los lápices representaban los conocimientos, las tijeras representaban la tecnología y el celo representaba la mano de obra cualificada. Por esta razón, los grupos que eran asignados como países del norte disponían más materiales relacionados con los conocimientos, las tecnologías y la mano de obra cualificada y, sin embargo, los grupos que eran asignados como países del sur disponían un gran número de materias primas, pero no disponían ningún otro recurso ni capacidad. La similitud de los equipos formados

y los materiales repartidos con los países que representan, establecían un paralelismo con el sistema de comercio internacional vigente.

Una vez finalizado el período de fabricación y negociación, se realizó la evaluación del juego en la que se analizaba como se habían sentido los grupos perdedores y los grupos ganadores, preguntándoles por las causas de su fracaso o éxito.

A través de esta dinámica innovadora, el alumnado puede concienciarse de la injusticia existente en el comercio internacional y de su papel como futuros profesionales.

Preparando el Trabajo Fin de Grado durante el Grado

Zabaleta, Idoia Centro
Universidad Pública de Navarra

Resumen

Los estudiantes al llegar al 4º curso de alguno de los grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (véase Grado de Economía, Administración y Dirección de Empresas o Dobles Grados con múltiples combinaciones), se enfrentan a un curso cargado de optativas frente a las asignaturas obligatorias que han cursado previamente.

La elección de optativas, como cualquier elección, les genera incertidumbre.

No saben en base a qué criterios escoger y la experiencia nos dice que lo hacen principalmente en torno a dos:

1. Conveniencia de horario.
2. Método de evaluación (principalmente si hay examen o no).

Estos criterios, no escritos, pero parece que utilizados frecuentemente por el alumnado a la hora de elegir la optatividad del cuarto curso, nos hace plantearnos a los docentes si realmente el plan de estudios se podría diseñar de otra manera que les hiciera más atractiva la idea de especializarse en algo o encontrar alguna rama que les motivase.

Una posibilidad que planteo en este trabajo es elegir las asignaturas optativas teniendo en cuenta el Trabajo Fin de Grado (TFG, en adelante) que van a matricular. Además, también quiero proponer que la oferta de optativas sea más variada pudiendo elegir, asignaturas de otras Facultades o Escuelas.

El diseño sería el siguiente:

3. La Facultad de Económicas abre una bolsa de optativas. Además, pide a otros Centros que les den un panel de asignaturas suyas (no muchas, cada Centro podría proponer cuatro a cinco). Por ejemplo, que la Facultad de Estudios Sanitarios ofrezca asignaturas de Psicología que las puedan cursar los alumnos de otros Centros.
4. A continuación, el alumno llega a 4º curso en la Facultad de Económicas y piensa a la hora de matricular el Trabajo Fin de Grado en un tema que le guste. Por ejemplo, los Recursos Humanos en la Organización de Empresas.
5. El alumno elige algunas asignaturas sobre esta rama de la empresa como optativas, además de la Psicología de otra Facultad.
6. El alumno matricula el Trabajo Fin de Grado que codirigen los profesores de ambas Facultades.

Lógicamente este diseño implica:

- La coordinación entre Centros. Habría que crear bolsas de asignaturas que se podrían ofertar a otros.

- La codirección de TFG. Que me parece interesante, aunque debería reconocer el tiempo de dedicación de cada uno de los dos profesores más que la mitad, ya que la realidad es que lleva prácticamente la misma dedicación que si diriges un TFG entero.
- El alumno debería ser capaz de decantarse por un tema. Ello no implica que deje otras áreas de lado, simplemente compromete el contenido de su Trabajo Fin de Grado.

Es una propuesta que exige coordinación entre Facultades, pero dada la experiencia del trabajo on line vivido durante esta etapa de crisis sanitaria, todos los docentes hemos comprobado que hay múltiples tareas como tutorías con los alumnos, correcciones...que se pueden realizar por vía telemática y ello facilita la comunicación.

¿Pueden contribuir las charlas de divulgación a incrementar el interés por la Economía entre los estudiantes de secundaria?

José-Ignacio Antón
Javier Sierra
Universidad de Salamanca

Palabras clave: diversidad, educación secundaria, educación universitaria de grado.
Códigos JEL: A20, A21, A22.

Resumen

Estudios recientes ponen de manifiesto la infrarrepresentación de mujeres, minorías étnicas y personas de familias con pocos recursos entre los estudiantes de grado en Economía. Este hecho se asocia, fundamentalmente, a la falta de conocimiento de cuáles son los objetos de estudio de la disciplina en la actualidad. Inspirados en la propuesta de diseño de un curso introductorio en la materia de Bayer et al. (2020), planteamos una serie de charlas de divulgación para estudiantes de Bachillerato que hacen hincapié en la presentación de la Economía como una disciplina que se ha vuelto eminentemente empírica y que trata de emplear herramientas inspiradas en el método científico para abordar problemas de interés social, proporcionando ejemplos tomados de investigaciones reales aparecidas en revistas académicas. Los resultados preliminares de esta experiencia muestran que los estudiantes, antes de la charla tendían a identificar en mucha mayor medida nuestra disciplina con el estudio de los mercados financieros que con el abordaje de problemas sociales (e.g., pobreza o desempleo) y más de la mitad de los estudiantes expuestos a la intervención señalaron que su interés por la Economía se había incrementado. Finalmente, se discuten las posibilidades de llevar a cabo un ensayo aleatorio controlado a partir de esta experiencia piloto.

REFERENCIAS

Bayer, A., Bruich, G., Chetty, R. & Housiaux, A. (2020). Expanding and diversifying the pool of undergraduates who study economics: Insights from a new introductory course at Harvard. *Journal of Economic Education*, 51(3-4), 364-379.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue financiado por la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación de la Universidad de Salamanca (III Convocatoria de Ayudas a divulgación científica, tecnológica e innovadora).

La evaluación continua sin examen final: una experiencia docente más allá del COVID-19

Salvador Gil-Pareja, Jordi Paniagua¹
Universitat de València

Palabras clave: evaluación continua, examen, innovación docente
Códigos JEL: A22

Resumen

La evaluación durante el curso 2019-2020 representó un reto al no poder llevarse a cabo de manera presencial. Este trabajo describe una experiencia docente donde se aplicó un método de evaluación alternativo al examen final mediante la evaluación continua durante el curso. Este método se ha aplicado tanto en el curso no presencial durante el confinamiento del 2020, como en el curso siguiente presencial. No se han observado diferencias notables en las calificaciones de los alumnos entre estos cursos, ni en los anteriores con evaluación final. Una encuesta revela que este método de evaluación motiva a los estudiantes en el estudio continuo de la asignatura. Por tanto, la evaluación sin examen final cumple con las premisas de justicia, fiabilidad y eficiencia.

INTRODUCCIÓN

La experiencia docente se llevó a cabo en la asignatura “Economía Sectorial” del tercer curso de Ciencias Gastronómicas de la Facultad de Farmacia de la Universitat de València durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021. La evaluación de la innovación docente ha sido de carácter cualitativo y cuantitativo. Por una parte, se ha llevado encuestas de satisfacción a los estudiantes de la asignatura. Por otra parte, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo mediante una diferencia de medias en las notas de los cursos tratados (con evaluación continua) y sin tratamiento (con evaluación final). También se han comparado la cualificación de los cursos donde la evaluación continua fue online y presencial.

LA EVALUACIÓN SIN EXAMEN FINAL

La evaluación es una parte del sistema de aprendizaje. Por una parte, recoge el grado con el que el estudiante ha asimilado los contenidos de la asignatura. Por otra, certifica la aptitud del estudiante para desempeñar con destreza la materia en su futura profesión. Por tanto, el sistema de evaluación ha de ser justo y fiable, pero también eficiente. Será justo si refleja el conocimiento del alumno sin sesgo, fiable si limita el fraude o la copia y eficiente si no impone una carga excesiva ni al profesor ni al alumno. Existen argumentos de peso para no realizar una prueba final y aun así garantizar los criterios de evaluación (especialmente si no se puede desarrollar una prueba presencial). El principal argumento teórico de no realizar ninguna prueba final es el teorema del límite central. Si se dispone de suficientes notas parciales de evaluación continua la nota final será muy parecida a la del examen final. Como la media es un estimador insesgado, la media de muestras repetidas del conocimiento del estudiante coincidirá con el valor de su conocimiento real. En cambio, la varianza de las notas será menor.

En cuanto a la evidencia empírica, existe una arrolladora evidencia que las notas de la evaluación continua e incluso la primera prueba están correlacionadas con la nota final (Jensen & Barron, 2014; Nowakowski, 2006). Puede ocurrir, como señala Robinson (1990), que la evaluación continua no recoja el efecto de la curva de aprendizaje del estudiante, ya que más de la mitad de los aprobados en las primeras pruebas obtienen una calificación superior en el final. Esto se puede solucionar ponderando más las pruebas finales o realizando una

prueba extra o quitando la peor nota, por ejemplo. En las asignaturas muestreadas la diferencia entre la evaluación continua mediante un test online de cada tema y el examen final fue menos de un punto. Mediante un test de cada tema, podemos estar razonablemente seguros que la evaluación continua es un sistema de calificación justo (sin sesgo), eficiente (sin demasiados costes) e igual de fiable sujeto a que en cualquier caso no se podrá celebrar una prueba presencial. Incluso la probabilidad de fraude es mayor con una única prueba que con varias pruebas a largo del cuatrimestre.

ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA INTERVENCIÓN

Los resultados de las encuestas arrojan unos resultados muy positivos de la intervención docente. El 93% de los alumnos encuestados están de acuerdo con que la evaluación sin examen ha incidido positivamente en su rendimiento y les gustaría aplicar este método de evaluación con más frecuencia. Todos los encuestados opinan que les ha ayudado a llevar la asignatura al día. Los resultados de una prueba ANOVA revelan que no existe una diferencia significativa (con una confianza del 95%) entre las notas de los cursos tratados y sin tratamiento (en primera convocatoria). En cambio, como era de esperar, la varianza de los cursos tratados (0.93 y 0.67) es significativamente menor que la varianza del curso con examen final (1.46).

CONCLUSIONES

Los resultados tanto cualitativos como cuantitativos sugieren que evaluación continua sin examen final es un método de evaluación justo, fiable y eficiente. Puede resultar una alternativa a considerar cuando no sea posible la evaluación presencial. No obstante, su implementación puede ser positiva incluso en situaciones normales.

BIBLIOGRAFÍA

- Jensen, P. A., & Barron, J. N. (2014). Midterm and first-exam grades predict final grades in biology courses. *Journal of College Science Teaching*, 44(2), 82-89.
- Robinson, L. F. (1990). Comparisons of midterm grades of "D" and "F" with end-of-semester grades: A case study. *College Student Journal*.
- Nowakowski, J. (2006). An evaluation of the relationship between early assessment grades and final grades. *College Student Journal*, 40(3), 557-562.

La mentorización en la innovación docente: una experiencia con el aula inversa

Salvador Gil-Pareja, Jordi Paniagua¹
Universitat de València

Palabras clave: mentorización, aula inversa, flipped classroom, innovación docente
Códigos JEL: A22

Resumen

Este trabajo describe una experiencia donde se introduce una innovación docente (aula inversa o *flipped classroom*) bajo la observación de un mentor. El aula inversa es una herramienta docente donde se graban en vídeo los contenidos teóricos de la asignatura y se utiliza el tiempo en el aula para prácticas, problemas y resolver dudas. El proceso de mentorización permite una mejor planificación y una reflexión conjunta de los objetivos, implementación y valoración de la efectividad de la intervención en el aula.

INTRODUCCIÓN

Este documento describe una experiencia docente llevada a cabo en el contexto del curso “Formación Inicial del Profesorado Universitario” (FIPU) de la Universitat de València. En concreto, la mentorización de la introducción de una innovación docente. La intervención docente se llevó a cabo en la asignatura “Economía Sectorial” del tercer curso de Ciencias Gastronómicas de la Facultad de Farmacia de la Universitat de València. Según la guía docente, el objetivo de la asignatura es comprender el comportamiento de los consumidores y empresas; los fundamentos de sus decisiones y más específicamente de las empresas del sector gastronómico. El curso comienza con una introducción a los conceptos económicos básicos. A continuación, profundiza en el comportamiento del consumidor y del productor. Se analiza el funcionamiento de los mercados y las características propias de las empresas del sector, como la localización y tamaño.

El equipo docente de la asignatura consta únicamente del profesor mentorizado (Jordi Paniagua), por lo que la implementación de la innovación docente no ha supuesto ningún problema de coordinación. Jordi Paniagua es Profesor Ayudante Doctor en el departamento de Estructura Económica en la Universitat de València desde el año 2017. El profesor mentor Salvador Gil es Catedrático del mismo departamento al que se incorporó en 1991.

La evaluación de la innovación docente ha sido de carácter cualitativo y cuantitativo. Por una parte, se ha llevado a cabo mediante un análisis cualitativo observacional por parte del mentor. Este análisis se ha complementado con unas encuestas de satisfacción a los estudiantes de la asignatura. Por otra parte, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo mediante una diferencia de medias en las notas de la evaluación continua de los temas tratados con la intervención y los temas que no recibieron tratamiento. La valoración cualitativa arroja resultados positivos tanto en la valoración del mentor como en la del alumnado. Los resultados cuantitativos sugieren que la diferencia entre las evaluaciones de los temas tratados es estadísticamente significativa.

AULA INVERSA Y PLAN DE TRABAJO

El tipo de intervención es el “flipped classroom” propuesto inicialmente por Baker (2000) y Lage et al. (2000) que consiste en hacer los “deberes en clase y las clases en casa”. Descansa en grabar en vídeo las lecciones magistrales teóricas para dedicar más tiempo en el aula a la resolución de problemas. Según la revisión de la literatura de Hamdan et al. (2013) este método de aprendizaje muestra varias ventajas positivas. En concreto,

es un tipo de herramienta particularmente útil en la enseñanza de economía y crea un ambiente más inclusivo (Lage et al., 2000).

Como herramienta de grabación y edición de videos se utiliza el programa “Kaltura Capture” y el sistema edumedia.uv.es. Se opta por este sistema por la facilidad de integrarlo en el aula virtual de la propia universidad. La edición de videos es muy intuitiva.

Como paso previo a la intervención en el aula, se llevaron a cabo distintas reuniones entre el mentorizado y el mentor donde se discute el alcance del trabajo, los objetivos, los pasos a seguir y la intervención prevista. Se acuerda que el mentorizado acuda a una clase del mentor en primer lugar para observar y posteriormente analizar diversos aspectos docentes. En segundo lugar, el mentor acude a una clase del mentorizado para observar y posteriormente evaluar la intervención docente. Las clases se graban para poder analizarlas.

ANÁLISIS OBSERVACIONAL DE LAS CLASES DEL MENTOR Y MENTORIZADO

Esta escala tiene como objetivo facilitar la reflexión conjunta sobre las clases del mentor y mentorizado. Se utiliza una escala estructurada en cinco bloques, el primero de ellos más descriptivo, y el resto contienen una serie de preguntas abiertas que facilitan la reflexión compartida y la identificación de puntos fuertes y elementos de mejora. Se trata de una guía de observación que pretende ser un instrumento de ayuda para observar y analizar la clase grabada, siempre en pro de la mejora de la calidad de la enseñanza.

- 1. Organización** (Estructura, Innovación)
- 2. Comunicación** (Lenguaje, Comunicación no verbal, motivación)
- 3. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje** (Tipo de clase, metodología y recursos)
- 4. Relación** (Ambiente/clima de clase)

ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA INTERVENCIÓN

Los resultados de las encuestas arrojan unos resultados muy positivos de la intervención docente. Más del 50% de los alumnos encuestados están muy de acuerdo sobre los resultados positivos para su aprendizaje. No se observa que los alumnos consideren que estos temas se hayan tratado con menos profundidad tanto la teoría como la práctica de los temas no tratados. No obstante, hay que ser cautos a la hora de extrapolar esta práctica a otras asignaturas, ya que no todos los alumnos encuestados están de acuerdo con que sea una buena práctica en otras asignaturas. Se dio a los estudiantes la posibilidad de opinar con un texto libre sobre la innovación docente.

Los resultados de una prueba t sobre muestras emparejadas muestran que la nota de la prueba de evaluación continua de tema que recibió el tratamiento (aula inversa) es 1.72 puntos mayor que la prueba de control (sin tratamiento), con un nivel de confianza del 95%.

CONCLUSIONES

Los resultados tanto cualitativos como cuantitativos arrojan resultados positivos. La opinión de los estudiantes reflejada mediante una encuesta es positiva en términos generales. Las opiniones de los estudiantes reflejan que el hecho de tener las clases grabadas les ha ayudado en su aprendizaje, específicamente en llevar la asignatura al día. Los datos de las notas obtenidas en dos pruebas de evaluación continua con similar dificultad sugieren que el método del aula inversa ha afianzado positivamente los resultados de aprendizaje de la asignatura.

No obstante, es conveniente que se el aula inversa se desarrolle en los últimos temas de asignatura, cuando los estudiantes han adquirido conocimientos y destrezas suficientes para enfrentarse a la teoría de

manera autónoma. Lo mismo podría ser extrapolable al curso. Posiblemente sea una intervención más positiva en los últimos cursos del grado que en los primeros.

El proceso de mentorización ha sido altamente positivo. El proceso de reflexión conjunta entre profesores nóveles y con mayor experiencia constituye una oportunidad para mejorar la calidad docente en la universidad. En especial, este proceso parece relevante cuando se interviene en el aula con técnicas innovadoras. En este caso, el aprendizaje ha sido mutuo, tanto mentor como mentorizado han encontrado puntos en la mejora de su actividad docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, J. W. (2000). The 'Classroom Flip': Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side en J. A. Chambers (Ed.), 11th International Conference on College Teaching and Learning (pp.9-17). Jacksonville, FL
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). The Flipped Learning Model: A white paper based on the literature review titled a review of Flipped Learning. New York, NY: Flipped Learning Network.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp 30-43

El poster académico como herramienta de evaluación docente en el grado de ADE: Una aplicación transversal enfocada al desarrollo local frente a la despoblación

Dionisio Ramirez Carrera y José Antonio Negrín de la Peña
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Desarrollo local, Despoblación.
Códigos JEL: A22, O18, J11

Resumen

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado con la Declaración de Bolonia obligaba a la utilización de un sistema más flexible para la mejora de la empleabilidad y el fomento de la movilidad de los alumnos europeos, así como el reconocimiento de los estudios de dichos alumnos dentro de la Unión Europea (UE) con independencia del país en que se hubieran cursado los mismos. Este cambio hizo necesario centrar la atención del proceso formativo en el aprendizaje de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias, lo que estimuló cambios metodológicos en el proceso de enseñanza y puso de manifiesto la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación por competencias para que los cambios asociados a la implantación del EEES en los grados fueran reales y efectivos, lo que implicaba utilizar nuevas herramientas de evaluación (Cano, 2008).

Sin embargo, lejos de lo que se esperaba, la evaluación del alumnado dentro del nuevo marco del EEES sigue basándose, de forma mayoritaria, en un examen final y en la asistencia a clase, dejando de lado los sistemas de evaluación continua, la autoevaluación y la coevaluación y, además, en ese proceso de evaluación, se emplean de forma escasa las nuevas tecnologías (San Martín *et al.*, 2016). Esta falta de utilización de otros instrumentos en los sistemas de evaluación para medir los resultados de aprendizaje en términos de competencias dificulta la consecución de uno de los objetivos más importantes del sistema universitario español dentro del EEES como es la adecuación entre los perfiles competenciales profesionales que demandan las empresas en el mercado laboral a los trabajadores y las competencias desarrolladas por los estudiantes dentro de su período de formación en la Universidad en el grado de ADE (Martínez de Ibarreta *et al.*, 2010).

A partir del análisis de las competencias mejor valoradas por las empresas en los graduados de ADE (Martínez de Ibarreta y Peralta, 2011) y las competencias generales y específicas en las asignaturas de Economía Española (EE) e Historia Económica Mundial y de España (HEME), se propone el **póster académico** con herramienta complementaria de evaluación. El poster académico, utilizado en asignaturas del grado de ADE, permite mejorar la atención, el esfuerzo y la preparación de los alumnos y, además, aprovechar el potencial de dichos alumnos derivado de la capacidad de esta generación en el uso de los medios tecnológicos y por el acceso a múltiples recursos y fuentes de información (Sánchez *et al.*, 2016). Asimismo, el póster sirve como instrumento de evaluación en la adquisición de competencias específicas y transversales (Rosell *et al.*, 2011), lo que lo convierte en una herramienta adecuada para plantear iniciativas interdisciplinarias en el grado de ADE.

Partiendo de esta idea, se aprovechan las competencias transversales de las asignaturas de EE e HEME para plantear como actividad evaluable en ambas asignaturas el diseño de un poster académico enfocado hacia **desarrollo local**, en el que los alumnos de ambas asignaturas identifiquen, por un lado, los problemas históricos locales y/o regionales y, por otro, sus problemas económicos estructurales como paso previo al análisis del problema de la **despoblación en Castilla-La Mancha** (Negrín y Ramírez, 2021). La evaluación de esta

actividad se realizará utilizando una **rúbrica** diseñada para orientar al alumno hacia las metas competenciales propuestas, que facilite el trabajo de calificación de los profesores de forma objetiva y que, además, refuerce el papel activo del estudiante en su propio proceso formativo, ayudándole en el desarrollo de competencias relevantes para su capacitación como futuro profesional (Sánchez-Núñez *et al.*, 2016).

REFERENCIAS

- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), pp. 1-16.
- Martínez de Ibarreta Zorita, C., & Peralta Astudillo, M. J. (2011). ¿Ofrecemos lo que nos demandan? Evaluación del grado de ajuste del perfil competencial obtenido por los alumnos de ADE y el demandado por las empresas. *icade. Revista de la Facultad de Derecho*, 83-84, pp. 191-212.
- Martínez de Ibarreta Zorita, C., Muñoz San Roque, I., Peralta Astudillo, M. J., Carabaias López, S., Fernández Rodríguez, L., & Melara San Román, P. (2010). Evaluación del grado de ajuste entre el perfil competencial demandado por las empresas y el obtenido por los estudiantes de ADE. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, pp. 245-266.
- Negrín de la Peña, J. A., & Ramírez Carrera, D. (2021). Economías públicas frente a la despoblación: el papel de la educación y el reto de la Universidad. Una propuesta. *e-Pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 28, pp. 48-70.
- Rosell Clari, V., Trenado Santarén, R., & Simó Teufel, S. (2011). El poster como instrumento de evaluación en la adquisición de competencias específicas y transversales en el segundo curso del Grado de Psicología. *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual (2011)*, pp. 1694-1706.
- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N., & Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), pp. 7-14.
- Sánchez Sánchez, E. M, Cebrián Villar, M. D. M., & Botella Rodríguez, E. (2016). Nuevas prácticas en Historia Económica: la elaboración y presentación de un póster académico. En Bringas Gutiérrez, M.A. et al. (Eds.) *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 591-603). Editorial Universidad de Cantabria, Santander.
- Sánchez-Núñez, J. A., Bravo-Ramos, J. L., Caravantes, A., Martín-Núñez, J. L., del Río, C. N., & Pablo-Lerchundi, I. (2016). La rúbrica puntuada como apoyo a la evaluación auténtica y compartida. *La Cuestión Universitaria*, 8, pp. 102-113.

Una experiencia formativa empresarial de carácter híbrido

Alicia Guerra Guerra
Universidad de Extremadura

M^a Gema Flores Polán
Universidad de Extremadura

Palabras clave: innovación docente, empresas, innovación social.

Códigos JEL: I29, O32

Resumen

La experiencia formativa se ha realizado en el Máster en Dirección TIC impartido en la Escuela Politécnica de la Universidad de Extremadura. Concretamente, en su asignatura Tecnología de servicios, Empresa y Sociedad (TSES).

La visión de esta asignatura considera la conveniencia de vehicular la formación a la realidad social y económica que señala el entorno. Una realidad híbrida debido a la naturaleza de TSES: TIC, servicios, gestión empresarial y conexión social. De ahí que el proceso seguido se haya centrado en estos territorios.

Por otra parte, la asignatura tiene asignada la Competencia transversal, entre otras, de Preocupación por el desarrollo humano y compromiso social. Debemos dar cumplimiento a esta asignación.

Para ello, planteamos un proyecto final de la asignatura que pivotara en torno al conjunto de todos estos ejes.

La Planificación comenzó con la fijación de los objetivos. El objetivo central es el de la inmersión del alumno en esa visión poliédrica de TSES a través de una práctica real. Este objetivo incluye la posibilidad de transferencia de los resultados a una organización afín al tema elegido para completar ese contacto con la realidad.

La asignatura aborda contenidos de Gestión de la innovación en empresas. Por el peso estratégico que ese contenido alcanza en TSES, el plan elegido para alcanzar este objetivo consistió en realizar el proyecto *Sistema de Vigilancia e Inteligencia para el Ecosistema de Innovación Social/Innovación Social Digital de Extremadura*.

Con ello, se centra en la primera de las fases de toda Gestión de la innovación: Vigilancia, así como en su herramienta principal, la Inteligencia. Es decir, dado que se abordará la Vigilancia externa, consiste en diseñar un sistema que explore, localice y analice sistemáticamente información en el entorno con el fin de identificar señales que puedan convertirse en innovación para la empresa. Debido al carácter de la asignatura, se opta por ampliar el horizonte empresarial, incluyendo las empresas, al enfocarse hacia la Innovación Social/Innovación Social Digital realizada por todo tipo de organizaciones.

La Organización consiste en la entrega de una documentación básica que representa el core de la actividad. De ella se deducen los dos pilares de trabajo: normalización -a través de la familia UNE 166000, especialmente 166006:2018- y el modelo de Vigilancia e Inteligencia que ofrece en este campo NESTA, una de las principales plataformas internacionales en innovación social -incluida la digital-.

Previamente, se imparte una sesión de sensibilización del alumno hacia la problemática social de todo tipo: discapacidad, exclusión social, inmigración, deterioro medioambiental, ... Se pretende la complicidad e implicación total del alumno en este proyecto mostrándole la necesidad y utilidad del sistema que proyecta.

Si se precisa, el alumno puede conectar con la/s organizaciones que puedan atender sus consultas de cara a una mejora de la calidad y realismo del proyecto. En esa labor, dispone de la colaboración total del profesor.

La Ejecución tiene lugar a lo largo de la mayor parte del semestre por su envergadura y necesidad de ir asentando conocimientos teóricos de la asignatura. Una vez finalizado, y sondeadas las posibilidades legales, se decidirá si entregarlo solidariamente a un agente clave en el ámbito de innovación social de la región extremeña.

Para el Control de los resultados se realiza un cuestionario de valoración por el alumno centrado en las fortalezas y, especialmente, en las debilidades de la actividad que, junto con las propuestas de mejora que le solicitamos, configura el feedback que se aplicará a esta iniciativa de cara a posibles futuras ediciones de este o similar proyecto docente.

The academic poster as a teaching evaluation tool in the subject of International Economics: A practical application using WTO trade statistics

Dionisio Ramírez Carrera y José Antonio Negrín de la Peña
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Key Words: Economic Education and Teaching of Economics: Undergraduate, Neoclassical Models of Trade.

JEL Classifications: A22, F11

Abstract

The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) initiated with the Bologna Declaration required the use of a more flexible system to improve employability and promote mobility of European students, as well as recognition of studies of these students within the European Union (EU) regardless of the country in which they were studied. This change made necessary to focus the attention of the education process on student learning and, more specifically, on learning outcomes expressed in terms of competencies, which spurred methodological changes in the teaching process and highlighted the need of developing a competency assessment system so that changes associated with the implementation of the EHEA in degrees were real and effective, which meant using new evaluation tools (Cano, 2008).

However, far from what was expected, the evaluation of students within the new framework of the EHEA is still based, mostly, on a final exam and class attendance, leaving aside the systems of continuous evaluation, the self-evaluation and the co-evaluation and, furthermore, in this evaluation process, new technologies are scarcely used (San Martín *et al.*, 2016). This lack of use of alternative instruments in the assessment systems to measure learning outcomes in terms of competences makes difficult to achieve one of the most important objectives of the Spanish university system within the EHEA, which is the adaptation between the professional competency profiles that companies demand in the labor market to graduates and the skills developed by students during their education period in the Business Administration Degree (Martínez de Ibarreta *et al.*, 2010).

Analyzing the general and specific competences in the subject of International Economics, the academic poster is proposed as a complementary evaluation tool. The academic poster, used in subjects of the Business Administration Degree, allows to improve the attention, effort and preparation of the students and, moreover, exploits the capacity of this generation in the use of ICT (Sánchez *et al.*, 2016). Likewise, the poster can be used as an evaluation instrument in the acquisition of specific and transversal competences (Rosell *et al.*, 2011).

The objective of this work is to share the experience in the subject of **International Economics** in which, the design of an academic poster was proposed as an evaluable activity using the **export and import figures** of the **World Trade Organization (WTO)** member countries. Thus, every student analyzed the **strengths and weaknesses trade** of one member country using the **Balassa index for specialization** (Balassa, 1965), also known in the literature as the **revealed comparative advantage (RCA) index**, exposing what **international trade models** can support those results.

The evaluation of this activity was carried out using a **rubric** specifically designed to guide students towards the proposed competency goals and to ease the professor's qualification task objectively. In addition to this, the use of a rubric reinforces the active role of the student in their own education process, helping them in the development of relevant competencies demanded by the labor market (Sánchez-Núñez *et al.*, 2016).

REFERENCES

- Balassa, B. (1965). Trade liberalisation and “revealed” comparative advantage. *The manchester school*, 33(2), pp. 99-123.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), pp. 1-16.
- Martínez de Ibarreta Zorita, C., Muñoz San Roque, I., Peralta Astudillo, M. J., Carabaías López, S., Fernández Rodríguez, L., & Melara San Román, P. (2010). Evaluación del grado de ajuste entre el perfil competencial demandado por las empresas y el obtenido por los estudiantes de ADE. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, pp. 245-266.
- Rosell Clari, V., Trenado Santarén, R., & Simó Teufel, S. (2011). El poster como instrumento de evaluación en la adquisición de competencias específicas y transversales en el segundo curso del Grado de Psicología. *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual (2011)*, pp. 1694-1706.
- San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N., & Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), pp. 7-14.
- Sánchez Sánchez, E. M, Cebrián Villar, M. D. M., & Botella Rodríguez, E. (2016). Nuevas prácticas en Historia Económica: la elaboración y presentación de un póster académico. En Bringas Gutiérrez, M.A. et al. (Eds.) *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 591-603). Editorial Universidad de Cantabria, Santander.
- Sánchez-Núñez, J. A., Bravo-Ramos, J. L., Caravantes, A., Martín-Núñez, J. L., del Río, C. N., & Pablo-Lerchundi, I. (2016). La rúbrica puntuada como apoyo a la evaluación auténtica y compartida. *La Cuestión Universitaria*, 8, pp. 102-113.

Uso de herramientas digitales para fomentar la participación en la enseñanza virtual de economía

Publicación del artículo: International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)

Modou Diop Wayal (77766749-T)

Universidad de Granada

Resumen

El contexto de la pandemia de COVID-19 ha evidenciado la urgente transformación que demandan los sistemas educativos tradicionales y la importancia de poseer una estrategia educativa virtual. Millones de docentes y estudiantes debieron reaprender una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar en aulas virtuales. Sin embargo, este requiere de una planificación cuidadosa, del conocimiento previo de los requisitos necesarios y, en muchos casos, de formación o incluso de recursos y dispositivos. Los docentes deben mostrar conocimientos no solo sobre el contenido de la materia, sino también conocimiento tecnológico y pedagógico-digital. El docente tiene que ser capaz de innovar, reflexionar y transformar sus propuestas didácticas para el uso óptimo del espacio virtual. Este trabajo presenta a través de una revisión de literatura los recursos digitales disponible en el aula virtual. Asimismo, recomienda varias estrategias de sondeo mediante herramientas digitales contribuyendo a fomentar el interés y la promoción de intercambios entre profesor y alumnado en las clases virtuales de economía. El alumnado aprende mediante sus emociones y adecuando el uso de herramientas de las plataformas de videoconferencia se logra un acercamiento en el frío entorno virtual, procurando evitar el abandono de las clases por parte de los estudiantes, trasmitiendo los contenidos con calidez, motivación y afectividad para dar continuidad al proceso educativo.

¿Clases virtuales o semipresenciales? Una investigación sobre el uso de herramientas digitales durante la Pandemia.

Alessio Gaggero

Métodos cuantitativos para la Economía y la Empresa. Universidad de Granada;

Modou Diop Wayal

Departamento de Economía Aplicada. Universidad de Granada

Daniel Pérez Troncoso

Departamento de Economía Aplicada, Universidad de Granada

Zuzana Špacírová

CIBER of Epidemiology and Public Health

Resumen

El contexto de la pandemia de COVID-19 ha evidenciado la urgente transformación que demandan los sistemas educativos tradicionales y la importancia de poseer una estrategia educativa virtual. Millones de docentes y estudiantes debieron reaprender una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar en aulas virtuales. Sin embargo, esta transición requiere de una planificación cuidadosa, del conocimiento previo de los requisitos necesarios y, en muchos casos, de formación para los docentes en recursos y dispositivos. Los docentes no solo deben mostrar conocimiento teórico, sino también tecnológico y pedagógico-digital. A la vez, el docente tiene que ser capaz de innovar, reflexionar y transformar sus propuestas didácticas para el uso óptimo del espacio virtual.

En la primera parte del trabajo se presenta una revisión de literatura sobre los recursos digitales disponible en el aula virtual. En la segunda parte del trabajo, se investiga cuantitativamente como el aprendizaje de los estudiantes, medido por los puntajes obtenidos en las pruebas, es condicionado por diferentes tipos de enseñanza, comparando clases *virtuales* y clases *semipresenciales*. Para ello, se aprovecha el hecho de que en la primera parte del segundo semestre 2020/2021, las clases se impartieron exclusivamente de forma virtual. A partir del 12 de abril, sin embargo, la universidad empezó (de forma obligatoria) las clases en un formato semipresencial en el que, de manera rotatoria, la mitad de los alumnos asistiría a la clase de manera presencial y la otra mitad de forma virtual. Finalmente, el trabajo concluye presentando varias ideas innovadoras sobre la digitalización, como por ejemplo ideas para la sustitución paulatina de software privativo por software libre. También se presenta un ejemplo documentado en el que se aplica el software libre a la enseñanza de una asignatura en concreto.

ECONOMETRÍA

Actitud (pre-pandemia) de los alumnos frente a las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa

Claudia García-García
Universidad de Granada, España.

Palabras clave: actitud, formación, Métodos Cuantitativos.

Códigos JEL: A22, C10

Resumen

A través de 56 cuestionarios realizados a los alumnos del Grado en Economía y del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Granada en el curso 2019/2020, se estudia la actitud de los alumnos frente a asignaturas del área de Métodos Cuantitativos. En total, cada alumno ha respondido a 31 preguntas sobre su forma de actuar en las clases presenciales en general. De estas 31 preguntas, 17 de ellas son preguntas que han permitido identificar a cada alumno en varios grupos en función de su actitud. Una vez hecho esto, se observan las respuestas a una serie de preguntas sobre las asignaturas particulares del departamento de Métodos Cuantitativos. Es importante destacar que los alumnos que han respondido al cuestionario han cursado anteriormente al menos una asignatura de este área y saben las asignaturas que les quedan por cursar durante su formación, por lo que se pretende conocer su percepción sobre esta materia en general. Concretamente, los alumnos han respondido a 12 preguntas relacionadas con: la percepción del nivel de dificultad de las asignaturas del área de Métodos Cuantitativos, la percepción de la utilidad de estas asignaturas en el ámbito profesional y la percepción sobre los programas informáticos utilizados en este tipo de clases.

Con este trabajo se pretende poner de manifiesto la percepción de los alumnos con respecto a asignaturas que sistemáticamente se han podido considerar por los alumnos “difíciles” e incluso “poco prácticas” a pesar de que son las bases de cualquier trabajo empírico e incluso las bases de prácticas profesionales (el manejo de programas informáticos, de instrumentos para la medición y análisis de datos, etc.). Teniendo en cuenta esto, se plantea la posibilidad de dar un giro a la hora de impartir la teoría de estas asignaturas y mostrar a los alumnos las ventajas “profesionales” de las mismas.

Una aplicación interactiva con Shiny como herramienta docente para Técnicas Cuantitativas

Pablo J. Moya Fernández, Myriam Cobos Fernández
Universidad de Granada

Palabras clave: Técnicas Cuantitativas, Shiny, docencia.

Códigos JEL: A22, I21

Resumen

Los actuales planes de estudio de los grados universitarios relacionados con Economía y Empresa contemplan asignaturas que presentan algunos conceptos básicos de la Econometría. Dichas asignaturas son de carácter obligatorio y reciben diferentes denominaciones según la Universidad donde se imparte. Por ejemplo, estos conceptos se imparten en la Universidad de Granada en las asignaturas de Técnicas Cuantitativas. Asimismo, el conjunto de técnicas que se estudian son una herramienta fundamental y ampliamente usada en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales; ya que permite analizar fenómenos y obtener resultados, de los cuales se extraen las principales conclusiones del estudio.

A pesar de su gran importancia, algunos conceptos presentan una dificultad considerable para un alto porcentaje del conjunto de estudiantes. Por ejemplo, conceptos como la inferencia estadística o las distribuciones de probabilidad de los estadísticos muestrales, son para algunos estudiantes conceptos abstractos complicados y difíciles de entender.

En este trabajo se presenta una aplicación interactiva desarrollada con la librería Shiny del software RStudio que tiene un doble objetivo. En primer lugar, pretende ser un recurso para el docente que facilite la explicación de algunos conceptos gracias a la representación gráfica y la posibilidad de la interacción. En segundo lugar, desde el punto de vista del estudiante, es una herramienta de autocorrección de ejercicios, ya que es capaz de aplicar la mayoría de las técnicas desarrolladas en estas asignaturas.

Shiny es una librería de RStudio que permite la creación aplicación webs interactivas usando lenguaje de programación y la publicación en su propio servidor. En su versión gratuita, a cada usuario se le permite la publicación de hasta cinco aplicaciones y un uso de 25 horas por mes. El carácter innovador de nuestra propuesta no está en el hecho de haber diseñado la aplicación, si no en el uso que se le da y el funcionamiento de la misma. El link para acceder a la aplicación es:

<https://pjmoyafernandez.shinyapps.io/TecnicasCuantitativasII/>

La aplicación es intuitiva y muy visual. Está organizada por temas que se adaptan completamente al temario de la asignatura Técnicas Cuantitativas II impartida en la Universidad de Granada. El uso de la aplicación es sencillo. Se selecciona un tema y, a continuación, se elige un apartado del mismo en el desplegable. El contenido de la pantalla se divide en dos partes. En la parte izquierda se encuentra una breve explicación y el valor de los parámetros que se utilizan en cada caso. En la parte de la derecha se muestran los gráficos y cálculos correspondientes al caso seleccionado. El usuario puede modificar los valores de los parámetros y observar los cambios que se producen tanto en los gráficos como en los resultados. De este modo, la aplicación aborda diferentes conceptos, como las distribuciones de probabilidad, propiedades de estimadores, intervalos de confianza o contrastes de hipótesis, de manera muy atractiva e interactiva. Este hecho permite al estudiante entender algunos conceptos y explorar por ellos mismos las relaciones existentes. Además, al mostrar el resultado en cada caso, permite al estudiante utilizar la aplicación para corregir los ejercicios e incluso para autoevaluarse, proponiéndose ejercicios nuevos.

Para probar el funcionamiento y la acogida de este proyecto, la aplicación se utilizó durante el curso 2018-2019 como piloto. Debido a su éxito, se amplió el contenido y se implementó en los cursos siguientes, es decir, durante el curso 2019-2020 y el curso actual (2020-2021). A modo de conclusión, en las encuestas de opinión se observa que los estudiantes valoran positivamente la posibilidad de interactuar con la aplicación mediante la modificación de los valores de parámetros y ver los resultados de sus acciones. En otras palabras, el aprender haciendo/explorando las relaciones motiva al estudiantado, lo que les conduce a resultados de aprendizaje más positivos.

¿Sesiones específicas de Gretl pueden contribuir a un mejor desarrollo de los Trabajos Fin de Grados?

María del Carmen Ramos Herrera
UAM

Resumen

Una de las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos al elaborar su Trabajo Fin de Grado (TFG) en el ámbito de la economía es el análisis econométrico. Si bien es cierto que a lo largo de la carrera han cursado diversas asignaturas en las cuales se les han impartido las técnicas econométricas tanto a nivel teórico como práctico, cuando se les plantea un tema en concreto a veces les cuesta llevarlo a la práctica.

Con el propósito de que los estudiantes se puedan desenvolver por sí mismos en la elaboración de sus propias estimaciones, mi idea es impartirles algunas sesiones sobre el programa Gretl al comienzo del TFG. Concretamente se trataría de organizar unas sesiones a todos los alumnos de TFG para ofrecerles unas líneas generales no sólo del funcionamiento básico de este programa sino también de refrescarles las principales técnicas de estimaciones atendiendo a los diferentes modelos que se pueden plantear en sus investigaciones. He elegido este programa porque es de acceso libre para los alumnos. Si bien es cierto que en algunas asignaturas de la carrera se les ha propuesto resolver estimaciones de modelos específicos usando Gretl, muchos alumnos cuando deben realizar su TFG no se acuerdan de todos los pasos que deben seguir porque no tienen los conocimientos frescos incluso a veces les cuesta determinar cuál es el mejor método de estimación según el estudio que quieren realizar.

Por esta razón, un breve recordatorio de cómo manejarse en Gretl al principio es necesario. En las siguientes sesiones se les ayudará a estimar modelos de regresiones lineales simples, regresiones lineales múltiples, regresiones no lineales como modelos probit o logits, modelos de datos de panel, de series temporales, entre otros. Una vez finalizadas estas sesiones se le dará tiempo al alumno para que lleve a cabo sus estimaciones de forma independiente y en función de las dudas que se les vaya planteando se llevarán a cabo sesiones más adelante en las cuales se expliquen cuestiones más específicas en Gretl. En estas sesiones grupales se fomentará el trabajo en equipo, puesto que otros compañeros pueden estar aplicando las mismas técnicas econométricas y se pueden ayudar a la hora de explicarse cómo realizar las pruebas de contrastes, determinar si existe endogeneidad, heterogeneidad, multicolinealidad, etc. De esta manera no sólo explica el profesor, sino que los alumnos pueden intervenir y a la vez aprender de otros casos que están estudiando otros compañeros y que les puede venir bien para plantearse cuestiones adicionales en sus propios TFGs.

ESTADÍSTICA Y MATEMÁTICA

Interdisciplinariedad y virtualización de contenidos prácticos

María del Mar Guerrero Manzano, María Ángeles Blanco Sandía, Beatriz Corchuelo Martínez-Azúa
Universidad de Extremadura.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, virtualización, Matemáticas, Microeconomía
Códigos JEL: C65, D11

Resumen

La propuesta que presentamos se encuadra dentro de un Proyecto de Innovación Docente desarrollado en el curso académico 2020-2021 por el Grupo de Innovación Docente “Interdisciplinariedad en la Docencia de la Economía (InterAcción)” del que forman parte las autoras. En términos generales, el principal objetivo del proyecto de innovación docente, que es continuación de otros desarrollados en cursos anteriores, es favorecer la interdisciplinariedad entre asignaturas, lo que consideramos redundará en una mejor formación de los futuros graduados en Economía y Empresa. La interdisciplinariedad se ha llevado a cabo a través de diversas actividades que se han diseñado en coordinación de profesores de diversas asignaturas y se han estado llevando en diversos cursos y grados. Adicionalmente, y como novedad, para este y sucesivos cursos académicos, dada la situación producida por el coronavirus que obligó, a finales del curso 2019-2020 a potenciar más la enseñanza virtual, se añadió la virtualización de las actividades con el fin de desarrollarlas de forma online-presencial, o bien exclusivamente online.

Sobre la base de esta justificación, se presentan dos actividades que se han preparado y virtualizado por las profesoras que presentan esta comunicación y que se llevarán a cabo de forma virtual en las asignaturas de “Economía del Trabajo/Optimización y Teoría de Juegos”, y “Matemáticas/Matemáticas II/Microeconomía” respectivamente, en las titulaciones del Grado en Administración de Empresas (GADE), Grado en Economía (GECO) y Doble Grado ADE-ECO (DG ADE-ECO). A través de ellas se pretende profundizar en determinados aspectos de la economía y las matemáticas utilizando herramientas virtuales interactivas que contienen vídeos y diversas actividades, además de realizarse, posteriormente, su trabajo y evaluación en el aula.

La primera actividad hace referencia al modelo de elección trabajo-ocio, en el que se estudia la decisión del consumidor entre bienes de consumo y tiempo de ocio en el marco de la teoría de la oferta de trabajo. La elección racional del consumidor se plantea, matemáticamente, como un problema de optimización condicionada que se resuelve a través del Método de los Multiplicadores de Lagrange. Esta actividad se llevará a cabo en las asignaturas de Optimización Matemática de segundo curso de GECO y en la asignatura de Economía del Trabajo de cuarto curso de GECO.

La segunda actividad hace referencia al excedente del consumidor y el productor, conceptos que se explican desde el punto de vista de la teoría microeconómica utilizando, matemáticamente, el concepto de integral. Este concepto se adapta en la parte práctica, no obstante, a los contenidos que se explican en la asignatura de primer curso de Matemáticas en GADE y GECO, que es la integral definida. Además de los objetivos ya señalados, en esta actividad se pretende que el alumno no simplifique la realidad económica limitándose a la representación y análisis de las funciones de oferta y demanda del mercado como funciones lineales, sino que vaya más allá, y considere las mismas como cualquier tipo de funciones que se ajusten a los datos del mercado. Este objetivo se ha comprobado que no es alcanzable sin una clara y estrecha coordinación entre los profesores de las dos asignaturas implicadas: Microeconomía y Matemáticas.

Para ambas actividades, mostramos cómo se ha llevado a cabo la virtualización como referencia previa que el estudiante deberá trabajar que incluye ciertos ejercicios a resolver. Posteriormente, en el aula, se reforzarán los conceptos y se llevarán a cabo ejercicios completos de aplicación práctica que serán resueltos por

los estudiantes. Para ello se utilizarán técnicas de aprendizaje cooperativo que han dado resultados positivos en cursos anteriores. La parte práctica desarrollada por el alumno o grupos de alumnos será evaluable y, dependiendo de la asignatura en la que se realice, tendrá más peso la parte cuantitativa o la microeconómica.

El objetivo general es que el alumno consiga una visión integradora, resultado de una coordinación horizontal y vertical de las materias participantes, mediante la utilización de diferentes herramientas y programas que virtualicen los contenidos, y permitan el desarrollo y evaluación de competencias.

Adaptación de aula inversa a formato online. Los efectos positivos de la pandemia Covid-19 sobre el aprendizaje

Jordi López-Tamayo

Ana María Pérez Marín

Universidad de Barcelona. Grupo de Innovación Docente en Análisis de Datos en Economía y Empresa.

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

Códigos JEL: A22, C10, I23

Resumen

El 13 de marzo de 2020 algo cambió en nuestras vidas, y probablemente más de lo que, a día de hoy, un año después, seamos conscientes. La irrupción del Covid-19 trastocó muchas de las formas de hacer las cosas y una de ellas fue la Docencia. De repente, el diseño de actividades, ya fuesen formativas y/o evaluativas se convirtió en un reto de primera magnitud. Durante cursos previos, una actividad docente que se había estabilizado en nuestros programas era el aula inversa. De repente, con la no presencialidad esta actividad tuvo que caer de las revisiones que se hicieron de los planes de estudios del curso académico 2019-20. Simplemente no había tiempo de readaptarlo todo y no entró dentro de las prioridades debido a la complejidad de su reformulación. En la presente comunicación explicamos hemos procedido a rediseñar esta actividad para formatos online, así como la valoración positiva realizada por los estudiantes. Cabe remarcar, que, si bien durante el primer semestre no se preguntó específicamente a los estudiantes sobre su valoración de la actividad en formato online, durante este segundo cuatrimestre, sí que se han formulado un par de preguntas vinculadas a la realización de actividades basadas en metodología aula inversa. Como se observará en el desarrollo de la comunicación, los estudiantes valoran positivamente la actividad y además consideran que es mejor haber realizado el esfuerzo de adaptación a entornos online que haber amortizado la inclusión de dichas actividades en su proceso formativo hasta llegar a la nueva normalidad. Por lo tanto, se han podido mantener los objetivos pedagógicos de 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. Pero es que, además, se han potenciado otras competencias que antes no podíamos incentivar, como son la monitorización de reuniones online, el compartir pantalla y mostrar contenidos online, compartir documentación online de forma ágil y de forma instantánea. En consecuencia, el esfuerzo de la adaptación de actividades basadas en aula invertida no sólo ha permitido recuperar objetivos docentes previos a la pandemia, sino que ha permitido desarrollar la adquisición de nuevas y absolutamente necesarias competencias.

La Herramienta Didáctica Digital para la mejora de la Percepción Visual y Geométrica en el Cálculo Matemático

Amparo Ruiz Fernández
Maria Ortiz de Urbina Castellero
Universidad Francisco de Vitoria, España

Palabras clave: Aprendizaje Significativo; Aprendizaje Cooperativo; Herramienta Didáctica Digital; Jig Saw
Códigos JEL: A22, C65, M00

Resumen

Nuestra larga experiencia docente nos muestra que en la actualidad se han creado nuevas realidades dentro del aula. Percibimos carencias, pero también nuevas posibilidades para ser más eficaces y adaptarnos mejor a la realidad de los alumnos.

Entendemos que el alumno actual tiene dificultades para fijar su atención durante un largo periodo de tiempo en materiales convencionales, sin embargo, es capaz de asimilar de forma muy eficaz conocimientos cuando se le muestran de forma más visual e interactiva.

La necesidad de reforzar el trabajo individual y no presencial del alumno es ineludible porque multiplica exponencialmente el éxito en la adquisición de competencias. Pero es difícil conseguirlo si no se introducen nuevas metodologías. Entre ellas, proponemos la utilización de material audiovisual con el objetivo de despertar el interés del alumno y que su implicación en el tiempo presencial sea mayor. Para eso proponemos un cambio del rol del profesor desde la figura convencional hacia el papel del profesor como guía, canalizador y facilitador del aprendizaje del alumno.

El objetivo final de la metodología empleada es la adquisición por parte del alumnado de una serie de competencias y habilidades, tanto genéricas como específicas, y el dominio básico de unas técnicas cuantitativas, que son de uso cada vez más frecuente en los ámbitos laborales relacionados con la economía y la empresa.

Hay que tener presente que la enseñanza de las Matemáticas en el Grado de Administración y Dirección de Empresas presenta diversos condicionantes y dificultades que limitan la asimilación y destreza en la adquisición de competencias matemáticas.

Destacamos:

- Falta de uso de terminología matemática, lo que dificulta la adaptación de su lógica- deductiva y la comprensión de diferentes conceptos
- Falta de habilidad y de competencias relativas al uso de términos matemáticos y sus relaciones.
- Deficientes capacidades y destrezas operativas y de cálculo (diferencial).
- Bajos niveles de motivación intrínseca para las matemáticas.
- Ausencia de interrelación entre lo que se estudia y su aplicación en un entorno empresarial.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas es un proceso dirigido a la adquisición por los alumnos de conocimientos científicos, prácticos y útiles. Como nuestro deseo es que el alumno adquiera

un aprendizaje significativo, nos hemos propuesto incidir en nuevas metodologías didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo representa una forma de organización social del aula, situada dentro del marco conceptual del aprendizaje entre iguales y caracterizada por el tipo de interdependencia que se fomenta entre los compañeros pertenecientes a un grupo de trabajo. Al respecto Johnson, Johnson y Holubec (1999) lo definen como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo fomentan la interdependencia positiva, la interacción cara a cara estimuladora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y el grupo pequeño y la autorreflexión de grupo. Los miembros del grupo promueven el aprendizaje de los demás ayudando, compartiendo y animando a los demás a aprender. Los comportamientos que abarca el aprendizaje cooperativo son el liderazgo, la creación de confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Existen diversas técnicas a través de las cuáles el profesor puede diseñar las tareas a realizar por medio del aprendizaje cooperativo. Estos métodos destacan por su flexibilidad en la aplicación a diferentes asignaturas, edades, situaciones de aprendizaje, etc.

El método JigSaw es una técnica de cooperación para la resolución de múltiples conflictos que ha sido aplicada al aprendizaje con resultados positivos. Es la técnica, también llamada del rompecabezas, cada pieza (estudiante) es esencial para la realización y comprensión de las tareas a superar. El hecho de convertir a cada estudiante en esencial para la resolución del problema es lo que provoca una mayor implicación en el alumnado y, por tanto, mejores resultados globales, constituyendo así una estrategia eficaz de aprendizaje.

Las técnicas del software educativo nos permiten la representación de imágenes dinámicas que facilitan la visualización de los conceptos, el proceso de razonamiento y la deducción por parte de los alumnos. El uso de GeoGebra contribuye al aprendizaje de los alumnos en los conceptos estudiados, potenciando la percepción visual y geométrica de dichos conceptos y facilitando por tanto su comprensión.

REFERENCIAS:

Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E. (1999). El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Buenos Aires: Paidós.

Preparación de cuestionarios y tareas utilizando la librería exams2sakai de R

Autores: M.V. Caballero-Pintado, J.A. Palazón-Ferrando, J.M. Méndez-Pérez, F. Arnaldos-García, M.T. Díaz-Delfa, U. Faura-Martínez, J.M. Méndez-Pérez, L. Molera-Peris, I. Parra-Frutos, J.J. Pérez-Castejón, R. Sánchez-Sánchez, N.A. Ubero-Pascal, N. Umlafu, A. Zeileis.

Universidad de Murcia

Resumen

Las herramientas exámenes y tareas del Aula Virtual de la Universidad de Murcia, que está integrada en la plataforma SAKAI, han sido de las más utilizadas por el profesorado, principalmente el último cuatrimestre del curso pasado y este curso. Estas herramientas han hecho posible, con mucho esfuerzo, llevar a cabo las pruebas de evaluación recogidas en las guías docentes de muchas de las asignaturas de las titulaciones impartidas en la UMU.

Al igual que en otras plataformas, la herramienta exámenes permite incorporar distintos tipos de preguntas y la herramienta tareas facilita la propuesta y entrega de actividades.

En el caso de los exámenes las preguntas se pueden elaborar directamente en la herramienta o bien utilizar lenguaje de marcas, lo que permite importar cuestiones elaboradas en otros formatos. Con la herramienta tareas lo habitual es que todos los estudiantes realicen la misma actividad, lo que no favorece el trabajo individual. Ambas herramientas presentan limitaciones.

En este trabajo mostramos cómo el uso de la librería de R exams2sakai supera estas limitaciones. Se trata de una librería que adapta a la plataforma Sakai la librería exams [1], permitiendo la generación automática de muchas preguntas distintas del mismo tipo, lo que individualiza los cuestionarios y las pruebas a los que se accede a través de estas dos herramientas. La utilidad de este procedimiento aumenta en aquellas materias que utilizan el lenguaje matemático en la formulación de sus preguntas.

Por ejemplo, si dado un enunciado de una pregunta test disponemos de una lista de 10 respuestas verdaderas y 10 falsas, si se opta por una respuesta correcta única y tres opciones, utilizando las funciones de la librería exams se podrían generar hasta 450 preguntas tipo test distintas, que tendrían distintas opciones de respuesta, sin más que escribir la pregunta y las posibles respuestas. También es posible la incorporación de aleatoriedad en el enunciado de una pregunta, así como individualizar los ejercicios que se proponen a través de tareas. Esta librería permite la generación de distintos tipos de materiales de evaluación a partir de ficheros de texto escritos con LaTeX o con lenguaje de marcas (markdown). Los resultados pueden llevarse a distintos formatos, tanto para impresión directa en papel como en formato digital de importación para distintos Learning Management System. En el caso de la plataforma Sakai no existe una compatibilidad directa de la librería, por lo que hemos desarrollado una librería nueva con ese objetivo.

Este resultado ha sido posible gracias a la labor conjunta de un equipo de trabajo que integra tanto a profesores de distintas facultades como a técnicos del servicio de informática de la Universidad. En la Facultad de Economía y Empresa se ha testado en varias asignaturas, reduciendo el trabajo del profesor e individualizando la evaluación de los estudiantes.

REFERENCIAS:

- [1] Zeileis A, Umlauf N, Leisch F (2014). Flexible Generation of E-Learning Exams in R: Moodle Quizzes, OLAT Assessments, and Beyond. *Journal of Statistical Software*, 58(1), 1–36. <https://www.jstatsoft.org/v58/i01/>.
- [2] R/Exams in Sakai (Sakai Virtual Conference 2019). 6th November 2019. <https://aulavirtual.um.es/access/content/group/COLLAB-3ufsaiywwzdmvw4rn6ghjl/SVC2019/SVC2019.html>

HISTÓRIA ECONÓMICA

El papel del Estado en la economía a largo plazo: una práctica de historia económica

Alba Roldán
Universidad de Alicante

Resumen

La comunicación consiste en presentar una de las prácticas que se hacen en la asignatura de historia económica mundial y de España (siglos XIX Y XX) del grado de ADE sobre el papel del Estado en la economía a lo largo de la historia. La práctica pretende resaltar el papel de la historia económica como aquella disciplina que nos permite entender mejor el presente a través del estudio del pasado. Por este motivo, esta práctica plantea a los estudiantes cual fue el papel del Estado en el pasado entendiendo los distintos tipos de Estado hasta llegar al estado de bienestar actual.

Generación de contenidos en entornos virtuales a través de la wiki: Aprendizaje activo y colaborativo en las materias de Historia Económica

Francisco Manuel Parejo Moruno, *Universidad de Extremadura*¹

Esteban Cruz Hidalgo, *Universidad de Extremadura*

José Francisco Rangel Preciado, *Universidad de Extremadura*

Antonio Miguel Linares Luján, *Universidad de Extremadura*

Resumen

La situación derivada de la pandemia ha enfatizado la relevancia de las herramientas y recursos virtuales para la planificación y ejecución de la docencia en sistemas e-learning y b-learning. Pero estas herramientas y recursos, además de facilitar el desempeño del proceso enseñanza- aprendizaje de forma virtual, son también eficaces cuando se usan en sistemas formales e informales de enseñanza presencial, pues con frecuencia facilitan el aprendizaje autónomo, colaborativo y constructivo del estudiante, al tiempo que contribuyen a la consecución de competencias básicas, específicas y transversales de los planes de estudio.

En esta comunicación se exponen, para las materias de Historia Económica, los primeros resultados de un proyecto de innovación docente que utiliza la herramienta wiki para el desarrollo de determinadas competencias en los grados de la rama de Economía y Empresa, impartidos en distintos centros de los campus de Plasencia, Cáceres y Badajoz. La wiki, que está disponible como herramienta didáctica en las aulas virtuales del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura, se concibe una comunidad virtual que permite la edición de contenidos en una página directamente por los usuarios (estudiantes, en nuestro caso), eso sí, de forma, asíncrona. Estos, además de crear, también pueden modificar, corregir e incluso eliminar los contenidos que se han ido adicionando, por ellos o por sus compañeros, de tal forma que con las aportaciones de todos ellos se van confeccionando contenidos, en forma de página web, sobre el tema propuesto o sugerido por el profesor. Lo interesante de ello es que, en efecto, la experiencia acaba propiciando la participación del estudiante en la confección de los contenidos de la asignatura, además de la consecución de distintas competencias, a saber: (1) desarrollo del trabajo cooperativo y, a su vez, autónomo de los estudiantes; (2) preocupación por la calidad en el trabajo realizado; (3) asunción de un rol activo por parte del estudiante; (4) pensamiento y espíritu crítico; (5) mejora de la competencia de lectoescritura; y (6), el desarrollo de la competencia tecnológica, pues el estudiante aprende a manejar una herramienta virtual que probablemente desconocía, y que puede serle útil en su desempeño futuro como estudiante o como profesional.

¹ Contacto: fmparejo@unex.es; Área de Historia e Instituciones Económicas, Departamento de Economía, Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Extremadura, Avenida de Elvas s/n C. P. 06071, Badajoz.

Digital storytelling via Youtube como herramienta de innovación educativa en Ciencias Sociales. Una experiencia aplicada en la Universidad

Gorka Zamarreño-Aramendia

Elena Ruiz-Romero de la Cruz

Elena Cruz-Ruiz

Universidad de Málaga

Palabras clave: Digital Storytelling, Redes Sociales, Youtube, Innovación Educativa.

Códigos JEL: N01, Z13

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en Universidad de Málaga en el marco de un proyecto de innovación educativa que los profesores investigadores han denominado HEMAK. Se han analizado las posibilidades que ofrece la construcción de historias digitales en entornos universitarios publicadas en la plataforma Youtube.

En concreto, los alumnos del grado de Economía y Administración de Empresas debían desarrollar una pieza audiovisual en formato digital sobre un tema relevante propuesto por los profesores, debatido en las aulas, cuya elección por parte de los alumnos permitía una implicación decisiva en el proceso educativo.

Los trabajos se hicieron públicos a través de un canal específico de YouTube. Para evaluar la utilidad de la propuesta, se elaboró un cuestionario que se envió a todos los alumnos participantes y que sirvió para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados. También se llevó a cabo una evaluación del rendimiento académico respecto a la temática elegida por los alumnos.

Los resultados muestran el interés de los alumnos por el uso de herramientas digitales que les permitan una mejor comprensión de los contenidos, así como el desarrollo de su creatividad y habilidades relacionadas con la búsqueda e investigación de los temas abordados. En cuanto a los resultados académico, los alumnos mejoraron sus calificaciones en los temas relacionados con sus propuestas de trabajo.

La teoría de las crisis y fluctuaciones económicas. Una nueva estrategia docente en el marco de la materia Historia del Análisis Económico

F. Javier San Julián Arrupe (*Universidad de Barcelona*)

Juan A. Zabalza Arbizu (*Universidad de Alicante*)

Resumen

La propuesta de este trabajo consiste en analizar las posibilidades pedagógicas que el uso de metáforas ofrece en la explicación de las diversas teorías de los ciclos y las crisis económicas en el marco de un curso de Historia del Análisis Económico en el Grado de Economía. El uso de metáforas es un recurso frecuentemente utilizado por los economistas para ilustrar los ciclos y las crisis económicas. Tal uso no persigue un fin meramente estético, sino que tiene un componente heurístico en cuanto que revela aspectos cruciales de la propia mecánica de los ciclos y las crisis económicas de tal modo que emplear una metáfora u otra no carece de un notable significado analítico.

Generalmente la enseñanza de la teoría de las crisis desde una perspectiva histórica en es un aspecto que, debido a la brevedad de los programas, suele quedar relegada a un segundo plano. Además, la literatura docente disponible, cuando trata el tema (Backhouse, Screpanti-Zamagni), describe los distintos enfoques y teorías de forma secuencial y sucesiva. Tal descripción, resulta pedagógicamente limitada en cuanto que el alumno se encuentra con una “lluvia” de innumerables teorías que tratan de explicar los orígenes y mecánica de las crisis y ciclos económicos de forma individual. Tiene una obvia utilidad, en cuanto que es un punto de partida interesante para contrastar las diversas teorías de los ciclos económicos, pero obvia aspectos centrales de la evolución conceptual de las crisis económicas como su periodicidad, simetría, recurrencia, regularidad, fisonomía, naturaleza cíclica y muchas otras. El lenguaje metafórico, y más aún teniendo en cuenta que las metáforas fueron diseñadas por los propios economistas que construyeron las teorías, permite complementar la descripción de las crisis económicas destacando los elementos que acabamos de mencionar.

CONTABILIDAD Y FINANZAS

El proceso de Tutorización y Evaluación del Trabajo Fin de Grado: Metodología para mejorar la calidad de los trabajos y la objetividad en la evaluación.

Eduardo Gallo Rodríguez
Maria Ortiz de Urbina Castillero
Francisco Solá Menéndez
Beatriz Duarte Monedero
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: Metodología docente, Trabajo Fin de Grado, Desarrollo de Competencias, Evaluación.
Códigos JEL: A22, M00, Y80

Resumen

El Trabajo Fin de Grado (TFG) supone la culminación de los estudios de Grado en las titulaciones que se imparten en nuestra Facultad. Es, por tanto, una oportunidad para el alumno de realizar un ejercicio de síntesis de los principales conceptos aprendidos a lo largo de los cuatro años de estudio. Una síntesis relacional que el alumno debe plantear metodológicamente y con la razonable perspectiva para consolidar la estructura racional de los conocimientos de la materia aprendida. En el grado en Administración y Dirección de empresas (ADE) los alumnos pueden optar entre realizar un Proyecto empresarial, de voluntariado o de investigación, siempre que el alumno sea capaz de defender que ha adquirido de forma práctica los conocimientos y competencias necesarias propias de su grado y que recoja los fundamentos básicos de todas las áreas de conocimiento aprendidas relacionando de forma transversal cada una de ellas.

Para ayudar al alumno en este proceso metodológico se establecieron hace tres cursos académicos, una estructura de entregas parciales a lo largo de la totalidad de su cuarto curso. Entregas parciales asociadas a áreas funcionales que fueron acompañadas con la impartición de una clase magistral de contenidos mínimos requeridos. En aquel momento se detectó la necesidad de involucrar al estudiante en la adecuada planificación y trabajo continuado para mejorar la calidad de los trabajos entregados, minimizando los trabajos poco elaborados o improvisados. La experiencia obtenida de estos cursos nos ha llevado a potenciar la evaluación y feedback al alumno de estas entregas parciales.

Liderado por la directora del Grado y los coordinadores de la asignatura, se ha querido dar un paso más, desarrollando el sistema de evaluación de las entregas para mejorar la objetividad de la misma. Anteriormente era el tutor del alumno el que evaluaba las entregas parciales y la final. Al generarse un vínculo emocional entre el tutor y el alumno y existir una dependencia entre las indicaciones del tutor y el trabajo entregado se corría el riesgo que se introdujese un sesgo en las calificaciones de las entregas que hemos tratado de resolver introduciendo la figura del experto del área de conocimiento, autónomo, independiente y anónimo que evalúa las entregas parciales.

Para ayudar al alumno en la metodología de la Presentación de Proyectos también se ha decidido introducir una sesión sobre presentaciones en público, para incidir en esta habilidad, como paso previo a la Defensa del TFG.

Así pues, se ha completado la formación asociada al desarrollo y defensa del TFG, incidiendo en la evaluación de las entregas parciales que se realizan a lo largo del curso.

El proceso actual del TFG se desarrolla de la siguiente manera:

- El alumno entrega en el mes de septiembre una propuesta de Tema que es aprobada por un Comité de Evaluación.
- Cada dos meses aproximadamente se imparten las sesiones con clases magistrales de contenido mínimo por área de conocimiento.
- Cada dos meses se hacen las entregas de las partes requeridas según plazos establecidos.
- Los Expertos del área evalúan y dan el feedback al alumno sobre los aspectos a mejorar de la parte entregada
- El Tutor acompañará y orientará a lo largo del curso al alumno en cuanto a las necesidades que este le manifieste y evaluará la entrega final.
- Por último, se constituirá el Tribunal para evaluar la defensa oral del TFG.

La rúbrica de evaluación final del alumno tendrá en cuenta todas estas actividades y es conocida por el estudiante desde principio de curso.

REFERENCIAS:

Miró, J; Jaume-i-Capó, (2010). Repositorio de Actividades para Enseñar Competencias Transversales. *Revista de Docencia Universitaria, Vol.8 (n.1) 101-110.*

http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf

Molina Jaén, M. D., Rodríguez Moreno, J., & Colmenero Ruiz, M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense De Educación, 31(2), 241-250.* <https://doi.org/10.5209/rced.63120>

La enseñanza de las finanzas corporativas a futuros ejecutivos: Un proyecto transversal

José María Castiella López-Aróstegui
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: proyecto transversal, contabilidad, finanzas
Códigos JEL: G31, M10, M41

Resumen

Uno de los principales problemas con el que nos encontramos a la hora de tomar decisiones de impacto en creación de valor de las pymes es la falta de una base sólida contable y financiera que sirva para construir herramientas transversales de utilidad en la toma de decisiones. Partiendo de unos estados financieros mal elaborados, es imposible conocer los números del negocio y, por extensión, a la propia empresa.

En muchas ocasiones el propio tamaño de la empresa invita a no crear una estructura financiera y, por ende, se tiende a externalizar la gestión básica financiera a terceros que no conocen al extremo las particularidades de la misma. Partiendo de ahí, los estados financieros no son los mejores y construir una contabilidad analítica que ayude a conocer y diagnosticar la empresa se hace una tarea imposible.

Por otro lado, los propios gestores tienden a infravalorar la importancia de los números y en ocasiones terminan siendo unos buenos vendedores, que conocen su negocio, pero que toman decisiones a ciegas.

Partiendo de esa base y con la oportunidad de formar a futuros directivos y emprendedores que crearán su propia empresa impartiendo las asignaturas de Organización y Administración de empresas y de Contabilidad financiera a lo largo de dos semestres consecutivos, el enfoque de ambas asignaturas como una sola lleva a entender y conocer el ciclo de las finanzas corporativas de una empresa. Todo esto sirve para dotar a estos futuros directivos y emprendedores de los conocimientos necesarios para incorporar a su día a día las finanzas como campo fundamental para la gestión empresarial.

De esta manera podríamos entender la contabilidad financiera como el pasado o la materia prima que nos ayuda a construir unos estados financieros que reflejen la imagen fiel de la empresa y sirvan para dar lugar al output o producto final que servirá para analizar y tomar decisiones en el día a día que redunden en una creación de valor para los accionistas. Dicho output, será base además, para proyectar flujos y poder valorar empresas o analizar inversiones que sirvan para crecimiento y sostenibilidad de la empresa en el futuro.

A lo largo del curso los alumnos hacen seguimiento, analizan y trabajan, individual y grupalmente, sobre empresas reales y simuladas que les ayudan a conocer la materia y a situarse en la piel de ejecutivos mediante el planteamiento de casos reales basados en la empresa. Casi sin necesidad de tener que memorizar, el enfrentarse con empresas y datos reales les permite entender y asimilar conceptos contables y financieros avanzados. Así mismo les otorga de una base importante que irán desarrollando en futuros cursos, lo cual ayudará a crear profesionales que sean capaces de cerrar esa brecha comentada entre la gestión empresarial y las finanzas de la empresa.

En mi opinión, esta experiencia, muy dinámica y que se asienta en el propio feedback de los alumnos, tanto del curso actual como de cursos precedentes, está siendo muy positiva.

El aprendizaje de competencias transversales en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria conducentes al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Dolores Gallardo Vázquez
Universidad de Extremadura

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Objetivos de Desarrollo Sostenible, satisfacción del estudiante.
Códigos JEL: M10, M14

Resumen

A partir de la práctica de estrategias de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) en las empresas, han surgido en el contexto universitario el interés y la necesidad de trabajar bajo el prisma de una universidad socialmente responsable. Esto implica una determinada política de acción, basada en un conjunto de principios y valores, a partir de los cuales se trabajará tratando de incorporar los planteamientos responsables a través de los cuatro procesos clave de trabajo en la Universidad: docencia, investigación, gestión y proyección externa. Cuando una Universidad ha asumido esta forma de trabajo, hablamos de que tiene incorporada una estrategia de Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

En este sentido, las Universidades ya vienen trabajando en los últimos años en el sentido de incorporar la RSU en la formación que imparten: en las propias asignaturas de los Grados, Másteres, cursos de formación, cursos de verano, seminarios, trabajos Fin de Grado, ...; en la investigación que desarrollan, a través de los trabajos Fin de Máster y las Tesis Doctorales, además de la investigación que tradicionalmente desarrolla cada profesor; en la gestión que se lleva a cabo, toda Universidad debe tener presentes aquellos aspectos que la harán ser socialmente responsable, definiendo programas de trabajo orientados a la conciliación, a la creación de servicios que denoten un grado de responsabilidad, ...; y además, han de proyectarse al exterior, transmitiendo lo que se realiza en el interior de la Universidad y que tendrá una repercusión externa.

Más actualmente, y poniendo de manifiesto el carácter innovador de esta propuesta, la Agenda 2030 nos plantea un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con 193 metas, con el fin de lograr un mayor y mejor desarrollo de las personas y comunidades, buscando la mayor atención a las personas, el planeta, prosperidad, paz y justicia, y teniendo presente el partenariado y solidaridad.

Dada la importancia del logro de los ODS, nos hemos cuestionado preguntar a nuestros estudiantes cómo perciben ellos la necesidad de una doble cuestión: ¿Qué pueden aportar los ODS a las Universidades? Y ¿Qué aportan las Universidades a los ODS?, todo ello bajo la idea de lograr la satisfacción en un determinado grupo de interés, los estudiantes.

En una primera aproximación, podemos decir que los ODS pueden ser capaces de demostrar el impacto de la universidad, atraer la demanda de la educación relacionada con ellos, construir alianzas relacionadas con nuevos socios internos y externos y adoptar una definición integral y aceptada a nivel mundial de una Universidad responsable y globalmente comprometida.

Además, las Universidades pueden proporcionar conocimientos y soluciones para la implementación de los ODS, crear implementadores (actuales y futuros) de los ODS, incorporar los principios de los ODS a través de la gobernanza, la gestión y la cultura, así como proporcionar liderazgo intersectorial en la implementación.

Por todo ello, es claro como los ODS pueden ayudar a las Universidades y, a su vez, los ODS necesitan a las Universidades, lo cual pone de manifiesto la importancia e interés de esta relación.

Si esto es así, es necesario formar a todo el personal en competencias transversales que permitan estar preparados para acometer las diversas acciones. Además, ponemos de manifiesto la repercusión que estas competencias y el trabajo hacia los ODS tiene en la satisfacción de las personas. Concretamente, nosotros evaluaremos la de los estudiantes, como importante grupo de interés en la Universidad.

Recursos digitales como herramienta para la enseñanza de contabilidad avanzada

Emilio José de la Higuera Molina¹, Cristina María Campos Alba¹, Juan Carlos Garrido Rodríguez¹, José Luis Zafra Gómez¹, Nieves Gómez Aguilar², Francisco Javier Andrades Peña²

¹Universidad de Granada, ²Universidad de Cádiz

Palabras Clave: Aprendizaje a distancia, Estados Financieros, Evaluación, SIMUDATA.

Resumen

El objetivo de este artículo es describir una experiencia realizada en el curso de Estados Financieros impartido en el tercer curso del Grado en Finanzas y Contabilidad de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cádiz (España). Los objetivos de aprendizaje de este curso se centran en la elaboración de los diferentes Estados Contables que las empresas deben informar en respuesta a la normativa vigente. Esta experiencia cuenta cómo se ha llevado a cabo la transición la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia debido a la crisis sanitaria, provocada por la Covid-19. En este sentido, se ha centrado en una evaluación que se basa principalmente en un examen final, el primer paso fue reelaborar el programa del curso para incluir nuevos criterios de evaluación que darían más peso a la evaluación continua.

Los nuevos criterios debían ir acompañados de una propuesta de actividades que permitieran un seguimiento continuo del progreso de cada uno de los alumnos. Al adaptar esta asignatura a una enseñanza a distancia, el principal problema que surge es cómo conseguir que el alumno aprenda a elaborar y desarrollar los Estados Financieros de forma autónoma. El conjunto de información financiera que una empresa está obligada a producir se compone de cinco estados distintos. Así, dado que no es posible observar el progreso de los estudiantes a través de seminarios prácticos presenciales, la opción de hacerlo de forma remota requiere que cada estudiante tenga que trabajar con un caso diferente, fortaleciendo así el aprendizaje individual y autónomo de los alumnos. Sin embargo, preparar un caso requiere mucho tiempo para los profesores, ya que implica un gran volumen de información. En este sentido, el planteamiento y solución, para cada uno de los 70 alumnos de la asignatura, se convierte en una carga de trabajo inmanejable.

La solución a esta situación, se ha conseguido a través de la herramienta SIMUDATA, una aplicación web para la generación de múltiples casos de estudio sobre información económico-financiera de empresas diseñada por la Universidad de Granada (España). Esta aplicación no solo genera los enunciados y soluciones de los casos de estudio basados en empresas reales sino que también corrige las soluciones de los estudiantes dándoles retroalimentación para que puedan mejorar su entrega. Además, siguiendo la evaluación incluida por los docentes, calcula la calificación que obtendría el alumno en función de los éxitos alcanzados.

Una de las fortalezas que justifican el uso de esta aplicación es que tanto alumnos como profesores la han valorado muy positivamente. Asimismo, es una herramienta que reduce la carga de trabajo de los docentes, debido a que no tienen que revisar todo el caso práctico, de forma individual, ya que la carga de trabajo que habría supuesto la evaluación continua de esta asignatura por el elevado número de alumnos y la complejidad de los casos a desarrollar se ha reducido notablemente gracias a esta aplicación. De esta forma, la evaluación se ha realizado de forma más personalizada y completa, resultando en mucha más evidencia para cada alumno. Esta aplicación es un ejemplo de cómo la inversión en herramientas de enseñanza digitales no solo puede facilitar el trabajo del docente sino también enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. El tiempo que no ha de ser consumido en la fuerte corrección de trabajos, se puede dedicar a trabajar de forma más personalizada con el alumno, favoreciendo una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura y, por tanto, facilitando su aprendizaje.

Metodología de retroalimentación aplicada al trabajo en grupo. Herramienta de consolidación de conocimientos y consecución de competencias

Raúl del Pozo Rubio* / Marta Ortega Ortega**

* *Universidad de Castilla-La Mancha*

***Universidad Complutense de Madrid*

Palabras clave: trabajo en grupo, retroalimentación, cooperación, educación superior.

Códigos JEL: I29.

Resumen

La incorporación y adaptación de la enseñanza universitaria española al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, entre otros muchos aspectos, la transformación de la metodología empleada desde el ámbito estricto de la docencia. Metodologías como el método de aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos o los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuos revolucionan la concepción tradicional de la enseñanza universitaria, en la que el alumno deja de ser un sujeto pasivo para convertirse, junto al profesor, en un sujeto activo, con inquietudes y necesidades sapienciales. Las nuevas metodologías utilizadas deben dar respuesta, según Huber (2008) a tres retos importantes: preparar las nuevas generaciones para el desempeño de sus roles correspondientes en el mercado laboral a través de sus conocimientos y competencias; participar como ciudadanos activos en la sociedad y asumir sus responsabilidades personales. El término de competencia es acuñado como un término que engloba al tradicional concepto de conocimiento: pretende movilizar conocimientos, destrezas y habilidades, entendidos como recursos, cuyo mix es adaptado y enfocado a cada situación particular (Martínez et al, 2008).

El objetivo de la presente comunicación es presentar la metodología de retroalimentación desarrollada como herramienta esencial para facilitar a los alumnos la asimilación de conceptos, aplicación de herramientas, consolidación de conocimientos y consecución de las competencias establecidas en las asignaturas donde se ha desarrollado.

Dicha metodología de retroalimentación se ha llevado a cabo en la materia de Finanzas Empresariales del Grado en Administración y Dirección de Empresas, compuesta por las asignaturas de Inversión y Financiación en la Empresa y Dirección Financiera de la Empresa, de los cursos 2º y 3º de dicho Grado. Todo ello en la Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. El horizonte temporal ha abarcado desde el curso 2014-2015 hasta el curso 2019-2020.

Según recoge la guía docente, la distribución de la calificación final de dichas asignaturas corresponde en un 30% a la evaluación continua, y el 70% restante al examen. Dentro de la evaluación continua, se realizaron seis prácticas en la asignatura Dirección Financiera (cuatrimestral) y doce en la asignatura de Inversión y Financiación (anual). La mitad se resolvieron aplicando metodología tradicional: es decir, los alumnos tienen que resolverlas en clase de manera individual pudiendo disponer de todos los materiales y de la bibliografía. La otra mitad se resuelve aplicando metodología de retroalimentación, cuya casuística es la siguiente. El profesor establece grupos iniciales de un número entre 5 y 6 personas por grupo. Este primer grupo debe de comenzar a resolver la práctica en un periodo de tiempo inferior al precisado para resolver la práctica íntegramente. Se trata de que los alumnos discutan y realicen el planteamiento correcto de la misma, y comiencen a resolverla. Cuando ha pasado el tiempo establecido, el profesor crea unos segundos grupos nuevos distintos a los anteriores, donde cada grupo ahora se compone por alumnos que han compuesto diferentes grupos (nunca dos personas tienen que compartir el mismo segundo grupo). Y es este segundo

grupo quien debe de resolver de manera única e íntegra la práctica, entregando una solución escrita en papel al final de la clase. En este segundo grupo se discuten los resultados y argumentos esgrimidos, aceptados o rechazados en el primer grupo.

La muestra final obtenida durante los 6 cursos ha ascendido a 650 alumnos. La calificación media obtenida en la evaluación continua ha sido de 5,86 (DE: 2,66), observándose una mayor calificación media en la metodología de retroalimentación (7,85; DE: 2,61) frente a la tradicional (5,86; DE: 2,66), resultando ambas medias estadísticamente diferentes ($p = 0,000$). Los resultados repiten patrón de comportamiento cuando se desagrega por cursos, observándose una mayor diferencia de medias en el tercer curso (8,05 de retroalimentación vs. 5,94 de tradicional) respecto al segundo curso (7,65 vs. 5,79). En ambos cursos, la diferencia de calificaciones es superior en metodología de retroalimentación y estadísticamente diferente a la respectiva de tradicional.

La calificación final media obtenida en el examen de la convocatoria ordinaria ha sido de 5,14 (DE: 2,37), obteniendo la metodología de retroalimentación en dicho examen una puntuación media superior a la metodología tradicional (6,07 vs. 5,36). En el caso de la convocatoria extraordinaria, la calificación media global del examen ha sido de 5,06 (DE: 1,90), donde los bloques inherentes a la metodología de retroalimentación han revelado también una calificación superior (6,04) frente a la tradicional (5,06): si bien, ambas medias no resultaron estadísticamente diferentes ($t = -0,630$).

Los resultados obtenidos revelan que, además de las ventajas de colaboración y cooperación observadas durante su puesta en funcionamiento, la aplicación de la metodología de retroalimentación implica que los alumnos obtengan mayores calificaciones no sólo en la evaluación continua, sino en su parte correspondiente examinada en el examen individual final, con diferencias estadísticamente significativas.

REFERENCIAS

- Huber, G.L. (2008). Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación*, núm. extraord. 59-81.
- Martínez Martín, M. & Viader Junyent, M. (2008). Learning and teaching in a context of change in the university. The promotion of Teaching Team. *Revista de Educación*, núm. extraord. 213-234.

AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ana Carmen Díaz Mendoza
Universidad de la Rioja, España

Esperanza Azcona Ciriza
Universidad de la Rioja, España

Laura Ballester Miquel
Universidad de Valencia, España

Ana González Urteaga
Universidad Pública de Navarra, España

Palabras clave: autoevaluación; aprendizaje activo; TICs, trabajo autónomo

Resumen

Este proyecto de innovación docente surge con objeto de mejorar la autonomía de los alumnos universitarios en su proceso de aprendizaje. La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ofrecen un enorme potencial para la implantación de nuevas metodologías docentes y sistemas de evaluación facilitando la innovación pedagógica. En este proyecto de innovación pretendemos diseñar e implantar, sirviéndonos de las TICs, un sistema de autoevaluación que permita a los alumnos implicarse de manera activa en su proceso de aprendizaje, autorregular su ritmo de aprendizaje potenciando su autonomía y mejorar sus resultados académicos.

A la mayoría de los estudiantes que ha realizado la actividad de autoevaluación les ha parecido útil los ejercicios de autoevaluación para preparar el examen, a entender mejor la asignatura y a preparar mejor los exámenes de cada tema y a obtener mejor nota en la asignatura. Además, nos parece muy relevante destacar que el 90 % de los alumnos que no están en primera convocatoria, creen que esta herramienta le ha ayudado a preparar mejor la asignatura respecto a otros cursos académicos.

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia en 1999 fue el primer paso de la mayoría de los países europeos, entre ellos España, hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EES). El nuevo escenario introdujo grandes retos en las universidades en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje: educación en competencias, basada en metodologías activas; incorporación de sistemas de calidad; evaluaciones externas.

En este nuevo contexto la docencia en la universidad se convirtió en un asunto muy relevante, se le atribuye un papel central en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes (Zabalza, M.A., 2007). La docencia universitaria ha pasado de estar centrada exclusivamente en los contenidos a impartir, a preocuparse por cómo hacerlo para que el alumno adquiriera las competencias necesarias para desenvolverse personal y profesionalmente. Las metodologías tradicionales basadas en un aprendizaje memorístico pierden sentido.

Los mecanismos de garantía de calidad implantados y la necesidad de formación en competencias obliga a los profesores universitarios a realizar una revisión constante de la metodología docente utilizada. Esto se traduce en la práctica en diseñar actividades que permitan un aprendizaje activo al alumno: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), método del caso, etc. Este nuevo enfoque metodológico no es compatible con las formas tradicionales de evaluación. Tiene que haber una necesaria coherencia entre

la evaluación y los objetivos, contenidos y formas de enseñanza (Benito, A. y Cruz, A., 2005). Como señala Perrenoud (2008): “Se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía”. De hecho “si se modificara la forma de evaluar se modificarían sustancialmente los procesos de intervención de los docentes” (Camilloni, 1998 citado en Lezcano y Vilanova, 2017).

De las diferentes modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) la autoevaluación “otorga más importancia al trabajo autónomo del alumno a tenor de la incorporación de metodologías activas, apostando por una enseñanza basada en competencias” (Vallejo y Molina, 201a). De esta manera permite que el alumno avance en la autonomía personal y con responsabilidad en su aprendizaje (Ferrándiz-Vintel, 2011).

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ofrecen un enorme potencial para la implantación de nuevas metodologías docentes y sistemas de evaluación facilitando la innovación pedagógica.

En este proyecto de innovación pretendemos diseñar e implantar, sirviéndonos de las TICs, un sistema de autoevaluación que permita a los alumnos implicarse de manera activa en su proceso de aprendizaje, autorregular su ritmo de aprendizaje potenciando su autonomía y mejorar sus resultados académicos.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo principal es mejorar los resultados académicos de los alumnos en la asignatura de Contabilidad Financiera y Analítica impartida en el segundo cuatrimestre del primer curso de GADE y primer curso de Grado en Turismo. En concreto se aplicó en el curso 2019/2020 en la parte de Contabilidad Analítica que se imparte en la segunda mitad de la asignatura (temas 6 y 7 de la asignatura).

En el Tema 6 se abordan los fundamentos y conceptos básicos de la contabilidad de costes y en el Tema 7 se estudia los Sistemas de costes y métodos de cálculo.

Los resultados alcanzados en la primera convocatoria de evaluación del curso 2018/19 justifican nuestra preocupación como docentes de la materia: los alumnos no presentados representaron el 28,57% del total de matriculados y los alumnos que suspendieron la materia el 44,76% del total de la matrícula (el 62,66% si lo referimos a los presentados a las pruebas de evaluación).

Del objetivo principal se derivan otros no menos importantes:

- Elaborar cuestionarios de autoevaluación que faciliten al alumno la asimilación de conceptos trabajados en clase.
- Facilitar a los alumnos una retroalimentación de los logros obtenidos en su proceso de aprendizaje.
- Motivar a los alumnos con actividades atractivas fomentando el uso de las nuevas tecnologías.
- Facilitar al alumno la regulación de su aprendizaje fomentando su autonomía en el proceso.
- Potenciar una actitud activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. DESARROLLO DEL PROYECTO

Una vez expuestos los objetivos del proyecto, pasamos a presentar la metodología aplicada para su puesta en marcha.

La muestra del proyecto incluye los alumnos matriculados en la asignatura de Contabilidad Financiera y Analítica de primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas y Grado en Turismo

(aproximadamente 180 alumnos en total). A todos ellos se les ofreció la posibilidad de resolver preguntas de autoevaluación en el aula virtual a través de Cuestionarios Google. Al final del curso se les pasó un cuestionario para conocer la satisfacción de los alumnos con el proyecto. 140 personas respondieron el formulario. Es importante destacar que la realización de estas preguntas de autoevaluación es voluntaria por parte de los alumnos y no se califican como parte de la nota final de la asignatura.

Para el desarrollo del proyecto se crearon un total de 45 cuestiones de autoevaluación de diferentes formatos: selección múltiple, respuesta corta, etc. Las cuestiones se pusieron a disposición de los alumnos a medida que se iba avanzando en el programa, se incorporaban las preguntas de cada tema una vez explicado este. Las preguntas se dejaron disponibles para los alumnos el tiempo necesario para que las pudieran trabajar a su ritmo. Una vez finalizado este plazo las respuestas se hacían visibles para que los alumnos revisaran sus respuestas.

Para analizar la percepción de los estudiantes sobre esta herramienta de aprendizaje, se pasó a los alumnos una encuesta de satisfacción para recoger sus impresiones, así como las sugerencias y comentarios más relevantes.

La planificación de las tareas a abordar para desarrollar el proyecto se ha estructurado en cinco fases que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Fases del proyecto

| Fases | Noviembre 2019 | Diciembre 2019 | Enero 2020 | Febrero 2020 | Marzo 2020 | Abril 2020 | Mayo 2020 | Junio 2020 | Julio 2020 |
|-------|----------------|----------------|------------|--------------|------------|------------|-----------|------------|------------|
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |

1. Coordinación.

En los nueve meses que dura el proyecto la coordinación de los participantes es fundamental. Todas las decisiones que afectan al proyecto se han tomado conjuntamente y de forma coordinada: el tipo de cuestiones a diseñar, formato de presentación, diseño de encuestas de satisfacción, etc.

2. Elaboración y lanzamiento de las cuestiones de autoevaluación.

Desde enero hasta marzo de 2020 se elaboraron las cuestiones de autoevaluación para los alumnos para que puedan comprobar su ritmo de aprendizaje y, en función de los resultados, tomen las decisiones que consideren adecuadas.

Las cuestiones se pusieron a disposición de los alumnos después de estudiar en clase (en este curso de manera online por la interrupción de las clases presenciales por el Covid) el tema al que hacían referencia.

3. Diseño y puesta a disposición de los alumnos del entorno en el que serán accesibles las cuestiones de autoevaluación.

De febrero a marzo de 2020 se diseñó la herramienta digital en la que el alumno tenía disponible las cuestiones (cuestionario Google)

4. Diseño de encuestas de evaluación.

De abril a mayo de 2020 diseñaron las encuestas de satisfacción. Estas encuestas se pasaron a los alumnos en mayo.

5. Elaboración de la memoria final.

La memoria final se ha elaborado a lo largo del mes de julio.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Del análisis sobre los resultados de las preguntas de la encuesta de satisfacción del alumnado sobre las preguntas de autoevaluación de la parte de Contabilidad Analítica de la asignatura Contabilidad Financiera y Analítica, podemos extraer las siguientes ideas. En general, puede observarse una gran participación en la realización de las cuestiones de autoevaluación y una gran satisfacción del alumnado sobre la actividad de autoevaluación, así como en la utilidad de esta herramienta para preparar mejor la asignatura.

Al 100 % de los estudiantes les ha parecido útil los ejercicios de autoevaluación para preparar el examen, el 68,6% ha realizado las cuestiones de autoevaluación de toda la parte de analítica, el 91% considera que estudiar las cuestiones de autoevaluación le ha ayudado a entender mejor la asignatura y a preparar mejor los exámenes de cada tema y a obtener mejor nota en la asignatura. Además 93% considera que sería interesante realizar este tipo de actividad en todas las asignaturas y el 95% recomendaría trabajar las cuestiones de autoevaluación a sus compañeros para preparar mejor la asignatura.

Además, nos parece muy relevante destacar que el 90 % de los alumnos que no están en primera convocatoria, creen que esta herramienta le ha ayudado a preparar mejor la asignatura respecto a otros cursos académicos.

Otros datos:

El 43% ha trabajado mucho las cuestiones de autoevaluación propuestas para el tema 6. El 26% ha trabajado mucho las cuestiones de autoevaluación propuestas para el tema 7.

Para los docentes, nos fue de mucha utilidad ver las preguntas de cada tema en la que más habían fallado los estudiantes, para reforzar esos puntos antes de hacer al examen parcial correspondiente de este tema y pasar al siguiente tema y posteriormente para el examen final.

En este curso académico, en relación a esta parte de la asignatura, hemos observado que el % de suspensos ha disminuido notablemente y en parte creemos que es gracias a esta herramienta.

En la tabla 2 se muestra la distribución de la nota final entre las dos partes de la asignatura.

Tabla 2: Evaluación Contabilidad Financiera y Analítica (10 puntos)

| Contabilidad Financiera 5 puntos | | Contabilidad Analítica 5 puntos | | |
|-------------------------------------|----------|------------------------------------|------------|------------|
| Socrative | Examen | Trabajo | Prueba T6 | PruebaT7 |
| 1 punto | 4 puntos | 2 puntos | 1,5 puntos | 1,5 puntos |

De nuestro trabajo se deduce que un sistema de evaluación continua, centrado en el alumno, que fomenta la participación activa y el estudio continuado, ayuda a alcanzar mejores resultados académicos, a pesar de no calificar esta actividad de autoevaluación en si como parte de la nota final de la asignatura.

5. AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido financiado por la Universidad de La Rioja a través de la Convocatoria de PID “Programa de Formación del Personal Docente e Investigador 2019/2020” de la Universidad de La Rioja.

6. REFERENCIAS

- Benito, A. y Cruz, A. (2005): Nuevas claves para la Docencia Universitaria Madrid: Narcea.
- Ferrándiz-Vindel, I. (2011): La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales vol. 7 no 2, pp. 7-26.
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017): Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Consultado.....
- Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014): La evaluación auténtica de los procesos educativos. Revista Iberoamericana de educación 64, pp. 11-25.
- Zabala, M.A. (2007): La didáctica universitaria. Bordón 59, 489-509.
- Perrenoud, P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014): La evaluación auténtica de los procesos educativos. Revista Iberoamericana de educación 64, pp. 11-25.
- Zabala, M.A. (2007): La didáctica universitaria. Bordón 59, 489-509.

Convergencia de aprendizajes desde el área de gestión y administración de empresas aplicado al grado universitario de Biotecnología.

Ramón Fernández de Caleyá Dalmau, José Luis Gómez Lega e Ignacio Carnicero Plaza
Universidad Francisco de Vitoria

Palabras clave: innovación, emprendimiento, transformación digital, modelo de negocio, aprendizaje, mentorización, competencia.
Códigos JEL: A22, M11, M13, M31, M41

Resumen

Los planes de estudios del grado oficial universitario de Biotecnología y del doble grado oficial de Biotecnología y Farmacia incorporan un módulo de aprendizaje sobre aspectos sociales, históricos y económicos de la Biotecnología, con asignaturas centradas en el conocimiento general del contexto, fundamentos y lenguaje empresarial del sector biotecnológico. Al tratarse de un grado del área de Ciencias Experimentales, gran parte de los conocimientos y habilidades desarrolladas por el estudiante están especialmente orientados a la adquisición de competencias fuertemente centradas en la investigación y desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, el tipo de desarrollo profesional por el que quiera apostar el estudiante puede requerir destrezas y competencias que le permitan tener una perspectiva más amplia de su entorno y de las posibilidades que le pueda ofrecer, permitiéndole aportar valor, creatividad e innovación en su desempeño, así como, proyectar su futuro profesional a medio y largo plazo.

Las asignaturas de gestión administrativa son una gran oportunidad, dado que, en cierta medida, reflejan diferentes aspectos de la realidad que el alumno se va a encontrar en su vida laboral y dentro de su propio sector de referencia. En esta dirección, el estudiante será capaz de entender el ecosistema de las organizaciones a través de una estructura organizativa y unos flujos económicos-financieros que, a su vez, le permitan participar de proyectos con una visión estratégica colectiva interactuando con los diferentes agentes implicados en dicho ecosistema. Con todo ello, el objetivo que se persigue es incorporar al mercado laboral al egresado con una formación integral que le permita tomar decisiones coherentes y responsables, en un marco competencial inclusivo, progresivo y global de las organizaciones que, incluso pueda llegar a plantearse iniciar o participar en algún proyecto de emprendimiento y/o alguna iniciativa intra-emprendedora con una visión innovadora y colaborativa.

Para poder integrar las materias de este módulo con el resto de las propias de su área de conocimiento, se ha propuesto incorporar en estas asignaturas tres grandes bloques de proyectos transversales en su área de conocimiento cursados en el mismo tiempo, independientes entre sí, pero progresivos y con la posibilidad de darles continuidad a lo largo de los cursos de grado, trazando un itinerario que aborde el planteamiento, diseño y desarrollo de proyectos científicos, tecnológicos y empresariales, de diferente tipología organizacional y temática, pero todos ellos pertenecientes a un sector amplio de la Biotecnología.

La propuesta que presentamos en este trabajo es el desarrollo del tercer bloque en cuarto curso y que tiene en cuenta las experiencias pasadas. Este proyecto se desarrolla desde la Universidad Francisco de Vitoria, y cuenta ya con dos años de experiencias y resultados positivos de los dos primeros bloques. La primera se incluye ya en primer curso y es transversal para todos los grados a través de la asignatura “Habilidades y Competencia de la Persona” donde se despierta el interés por el área de conocimiento desde la innovación y desarrollo sostenible. El segundo bloque, consta de otro proyecto transversal en tercer curso, donde se imparte “Contabilidad y Análisis de Estados Financieros” con la participación de dos asignaturas propias del área, como son “Tecnologías del ADN Recombinante” y “Microbiología Industrial”, que se cursan a la vez y

con las que se realiza un proyecto transversal completo para plantear los requisitos básicos para generar una propuesta de valor y poder lanzarla al mercado. Por último, se propone a través de la asignatura “Actividad de la Empresa Biotecnológica” de cuarto curso se modelan diferentes tipologías de negocio y se contrastan propuestas, soluciones y resultados obtenidos por los estudiantes en los otros dos bloques anteriores con proyectos reales del sector biotecnológico actual y sus macrotendencias. Todos los proyectos parten de una base real, de oportunidad actual y teniendo en cuenta el contexto y las megatendencias, tanto científicas como tecnológicas actuales, dando la opción de seguir desarrollando proyectos de emprendimiento a iniciativa de los mismos estudiantes y por equipos, tutorizados por sus profesores y mentorizados por profesionales. Con el modelo que proponemos, los estudiantes van formando su espíritu crítico y fundamentan su criterio de forma consistente, al lograr relacionar cada uno de los aspectos introducidos, con un concepto clave de aprendizaje que, además, se relaciona con los demás con fundamento amplio y sentido lógico y racional.

Los proyectos se estructuran en las diferentes áreas del sector: biotecnología roja (área de salud), verde (área de agricultura y ganadería), blanca (industrial) y azul (marina y acuicultura). Para la planificación y ejecución de este programa y acompañamiento en estos proyectos, se ha requerido la coordinación de diversos profesores de al menos 5 asignaturas del grado, así como la colaboración continuada del Centro de Emprendimiento de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

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 Fernández de Caleyá Dalmau, R. et al. “Reflexión sobre las rúbricas de evaluación en las primeras etapas de la educación emprendedora en el contexto universitario de grado”, Ed. Dykinson, ISBN.978-84-1377-140-3, 2020

SOCIOLOGIA Y COMUNICACION

Trabajando el ODS 12. Producción y consumo responsable a través de metodologías participativas: aplicación de la técnica Fotovoz

María del Mar Chaves Carrillo, Teresa Valor Salas, Beatriz Corchuelo Martínez-Azúa, Lidia G. Domínguez Párraga
Universidad de Extremadura.

Palabras clave: ODS, producción responsable, consumo responsable, fotovoz
Códigos JEL: D11, R12

Resumen

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se adoptaron por todos los Estados Miembros de la ONU en 2015 como una llamada universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030. Su carácter sistémico e integrador nos exige abordar su aprendizaje con planteamientos docentes basados en metodologías flexibles y participativa.

En este contexto, se ha llevado a cabo una experiencia de Innovación Docente en la asignatura de Economía Regional y Urbana, que se imparte en el tercer curso del Grado de Economía y en cuarto curso del Doble Grado En Administración y Dirección de Empresas/Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Badajoz (Universidad de Extremadura), siendo los objetivos del proyecto de Innovación Docente en el que se enmarca la actividad los siguientes:

- Concienciar en la reducción del consumo, la gestión de residuos y su reutilización
- Fomentar la interdisciplinariedad académica, la implicación social y el pensamiento crítico
- Dotar a la comunidad universitaria de reflexiones e ideas sobre su responsabilidad socio-ambiental

En este sentido, la actividad de innovación docente se ha centrado en el ODS 12 sobre Producción y Consumo Responsable, y en su desarrollo se ha aplicado metodología de investigación-acción-participación a partir de una técnica novedosa: FotoVoz (PhotoVoice).

El primer paso ha consistido en la formación de las profesoras en la técnica FotoVoz de cara a su aplicación, para posteriormente desarrollar la actividad en el grupo de estudiantes de la asignatura Economía Regional y Urbana. La actividad ha supuesto la realización de tres fases: definición y diseño del proyecto, su ejecución y el análisis de los resultados.

En la fase de ejecución se han desarrollado las siguientes actividades:

- 1º. Seminario presencial de introducción a objetivos, técnicas y tareas, en el que se realizó una introducción a los ODS, y en concreto, al ODS 12, se explicaron los objetivos del proyecto y la técnica Fotovoz. Se establecieron 6 grupos de trabajo integrados por 6-8 estudiantes cada uno. A cada grupo se le asignó una o varias Preguntas Generadoras (PG) relacionadas con el ODS 12, así como ámbitos de observación:
 - Grupo 1: PG Desde tu punto de vista, un consumo responsable y sostenible es . PG Desde tu punto de vista, un consumo no responsable es . Ámbito de observación: domicilio, barrio o localidad.

- Grupo 2: PG Desde tu punto de vista, una gestión sostenible de recursos e... PG Desde tu punto de vista una gestión no sostenible de recursos es Ámbito de observación: domicilio, barrio o localidad.
- Grupo 3: PG Desde tu punto de vista, una producción y/o distribución sostenible es Ámbito de observación: domicilio, barrio o localidad.
- Grupo 4: PG Desde tu punto de vista, una producción y/o distribución no sostenible es... Ámbito de observación: domicilio, barrio o localidad.
- Grupo 5: PG Desde tu punto de vista, una gestión de residuos sostenible y responsable es . Ámbito de observación: campus universitario.
- Grupo 6: PG Desde tu punto de vista, una gestión de residuos no sostenible ni responsable es . Ámbito de observación: campus universitario.

A cada estudiante se le propuso realizar dos o tres fotografías que ejemplificara la Pregunta Generadora asignada a su grupo. También se les solicitó que, de forma individual, y para cada una de las fotos realizadas, contestaran a las siguientes preguntas: ¿Qué se ve en la foto?; ¿Por qué has elegido esa foto para responder a la PG?; ¿Cómo se relaciona esto con tu vida?; ¿Qué puedes hacer al respecto?; ¿Qué pueden hacer y quiénes al respecto?

- 2º. Seminarios de revisión de fotografías realizadas y selección. Se llevaron a cabo sesiones programadas online a través de zoom con los distintos grupos, con una duración de media hora por sesión. Previamente, cada grupo subió las fotografías al aula virtual en el espacio habilitado para ello. Durante las sesiones se visualizaron las fotografías y cada integrante de grupo explicó, brevemente, el motivo por el que hizo esa fotografía en relación a la Pregunta Generadora, solicitándoles, de cara al siguiente seminario, la eliminación de aquellas fotografías que fueran repetitivas atendiendo al significado otorgado a cada una de ellas.
- 3º. Seminarios Grupo de discusión. En la siguiente semana se realizaron seis seminarios vía zoom (uno por grupo, en horario de tarde y de una hora de duración cada sesión), siendo su objeto realizar Grupos de Discusión en torno a las fotografías seleccionadas y a la pregunta generadora, incidiendo en posibles propuestas de actuación que, desde el punto de vista del alumnado, se podían llevar a cabo en relación al objetivo ODS 12. Producción y consumo responsable y en los distintos ámbitos de observación.
- 4º. Análisis de resultados y conclusiones.

Abordaje emocional como estrategia educativa-terapéutica para adquirir contenidos académicos

María Gema Flores Polán; Alicia Guerra Guerra*
*Universidad de Extremadura. *Universidad de Extremadura.*

Palabras clave: emoción, aprendizaje, comunicación.
Códigos JEL: Jel I1

Resumen

Estudios realizados en centros educativos han arrojado que los profesores que disfrutan con su profesión suelen ser más tolerantes, escuchan más a sus alumnos, fomentan su participación en clase y consiguen que se esfuercen más por aprender.

Esta breve introducción es suficiente para corroborar un hecho sabido y conocido por todos: cuanto más disfrutamos de nuestra profesión, más disfrutan aquellos a quienes va dirigido nuestro desempeño. En el ámbito de la docencia, es clave el desarrollo de habilidades emocionales, como herramienta imprescindible para aplicar el desarrollo de destrezas comunicativas y emocionales en el aula. Y es que cuando entendemos el comportamiento humano, obtenemos las respuestas acerca de sus conductas y también conseguimos un mayor rendimiento y optimización en nuestras propias acciones, así como influir de forma positiva en los demás.

Nuestro reto como docentes es la aplicación práctica de la inteligencia emocional en el aula: desarrollar actividades y una cultura que promuevan el crecimiento emocional de los alumnos, de los docentes y de toda la comunidad educativa. El profesorado debe comprometerse a desarrollar su propia inteligencia emocional, entendiendo por ésta la capacidad de controlar, comprender e identificar nuestros sentimientos y nuestras emociones, reconociéndolas también en los demás, e implica dirigir las y equilibrarlas.

Aprender a expresar y entender nuestras propias emociones, así como saber reconocer las emociones de los demás representa un fuerte complemento al desarrollo cognitivo porque nos permite encauzar la motivación o responsabilidad hacia el aprendizaje.

Las emociones regulan nuestra actividad y comportamiento, potenciando además procesos psicológicos, como la memoria, la percepción y/o el pensamiento simbólico en el aprendizaje. Si una actitud emocional positiva puede motivar una actividad creadora (Smirnov, Leontiev y otros, 1960), inferimos que, de ser incorporada dicha dimensión emocional positiva en el contexto educativo, estaríamos promoviendo el bienestar emocional en el aula. Por contra, fenómenos como el fracaso o la deserción escolar, así como la violencia armada, pueden ser atribuidos a la supresión de la actividad emocional. El aula acoge una gran diversidad de emociones, entre ellas, el temor o la frustración que no siempre encuentran espacio para ser procesadas y pueden influir destructivamente en la actitud general del alumnado.

No identificar ni procesar el desagrado, el enojo, el enfado, la irritación o la tristeza dentro del aula afecta directamente a la atención (entendida como motivación para comprender) y también a la concentración (entendida como la capacidad para dirigir la atención), debido a la intensidad y al espacio de tiempo que estos pensamientos emocionales, cuando no son procesados, ocupan en la mente.

Cualquier confusión o bloqueo emocional que nos invada puede esclarecerse con el mero hecho de invitar y/o incentivar sistemáticamente al alumnado a descubrir, expresar e identificar pensamientos emocionales específicos que puedan estar obstaculizando el aprendizaje académico. La activación de esta

“exploración emocional” incrementa la atención y la concentración. Es necesario crear espacios donde la intervención emocional se manifieste, de forma metódica, rutinaria y estructural.

Promover el descubrimiento y entendimiento del ser que se es en sí mismo ayuda al alumnado a reconocer su propia experiencia emocional, como un proceso relevante y altamente valorado ya que puede ensalzar otros procesos de aprendizaje (Albornoz, 2002). Boekaerts (1999) señala la íntima relación existente entre las emociones y la percepción que se tiene sobre uno mismo, hecho que influye en el comportamiento.

La emoción y el aprendizaje, claves necesarias para entablar cualquier tipo de comunicación, nos lleva a otro de los imperativos imprescindibles para alcanzar este abordaje, el de todo comunica. Son infinitos los ejemplos que justifican esta afirmación: oralidad, escritura, gestos, iconos y cualquier otra forma en que la información llega a nosotros por parte del ambiente u otros individuos, variables imprescindibles para la existencia de una correlación entre el mundo exterior y uno mismo.

Los objetivos perseguidos con esta comunicación son los siguientes:

- Potenciar las capacidades comunicativas del alumno y del grupo, así como el sentimiento de libre expresión, a través de diferentes lenguajes y códigos, provocando la reflexión y fomentando la atención a lo que expresan los demás por medio de la escucha activa.
- Favorecer en el alumnado habilidades de comunicación, como técnicas de escucha activa, expresión de sentimientos y asertividad.
- Colaborar en la aceptación de normas y reglas establecidas democráticamente, respetando los distintos puntos de vista, aprender a dialogar, posibilitar la expresión de todos, respetar los turnos de palabra, etc.
- Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas.
- Valorar el esfuerzo, la constancia, tener una visión positiva de uno mismo, desarrollando una adecuada autoestima y autoconcepto.
- Desarrollar el conocimiento de uno mismo, como eje de la personalidad social y moral.

