

Un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) sobre los grandes retos de España

A Improvement Cycles in Classroom about the great challenges of Spain

JOSÉ FERNÁNDEZ-SERRANO

Universidad de Sevilla. Dto. Economía Aplicada I
jfserrano@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4882-239>

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231003.124>

Pp.: 2717-2743



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

El contexto.

La asignatura seleccionada para la realización del ciclo de mejora en el aula (CIMA) en el curso académico 2019/2020 ha sido Economía Mundial y Española II (EMEII a partir de ahora) en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (GADE) de la Universidad de Sevilla. Se trata de una ampliación y avance del ciclo realizado en el curso 2018/19 donde se analizaba el capital humano y el mercado de trabajo en España a lo largo de 3 semanas (véase Fernández-Serrano, 2019). Para este segundo año, el CIMA programado engloba toda la asignatura, donde 2/3 del mismo se ha desarrollado de manera online como consecuencia del COVID-19.

La materia impartida presenta tres dificultades a destacar. En primer lugar, su planificación temporal. Según consta en el plan de estudios 2009, EMEII es una asignatura obligatoria que se imparte en el segundo cuatrimestre de tercero de GADE, es continuación de EMEI, cursada en el primer cuatrimestre de segundo. Esto implica que hay conceptos que se supone que el alumno ya domina. Nada más lejos de la realidad, esa lejanía temporal entre asignaturas hermanas (prácticamente un año) favorece el olvido de conceptos tan básicos, como la tasa de paro o el PIB. En segundo lugar, el ámbito geográfico objeto de estudio. En ese mismo plan de estudios se especifica que tanto EMEI como EMEII deben incluir obligatoriamente contenidos de carácter mundial y nacional. Esta exigencia impide una división de los contenidos desde el punto de vista espacial más coherente para el aprendizaje: mundial para EMEI y nacional para EMEII. En tercer lugar, una acentuada falta de motivación intrínseca por parte de un alumnado hacia la materia. La relación entre el contenido de EMEII con las salidas profesionales típicas de GADE es menos obvia por lo que los alumnos se aproximan a la asignatura con una actitud muy reticente.

Diseño del CIMA

Los aspectos considerados arriba deben ser tenidos en cuenta en el diseño no sólo de los contenidos, sino de las metodologías didácticas y de los sistemas de evaluación. Una adecuada planificación y diversificación de las actividades, con un comportamiento y evaluación activa puede servir como elementos incentivadores para que el alumnado se involucre con una motivación más favorable a la hora de afrontar y superar esta asignatura, así como para reenganchar a aquellos que la han abandonado en cursos anteriores.

Como ya se ha comentado, en esta ocasión el ciclo de mejora abarca la asignatura completa, un total de 15 semanas y 60 horas de clases. En concreto, este CIMA parte de la idea de que las fronteras de la Ciencia Económica son permeables y permiten el paso de factores institucionales, geopolíticos, medioambientales, tecnológicos o sociológicos, entre un largo etc. La interdisciplinariedad debe ser una exigencia metodológica en Economía (Berzosa, 2016). Asimismo, este CIMA pretende dar una visión transversal y multidisciplinar de la materia partiendo de una serie de problemas/retos de la economía española interrelacionados entre sí.

Mapa de contenido

Para lograrlo, se parte de una visión panorámica de la economía mundial reciente (comparando la evolución de los países desarrollados frente a los países en desarrollo), para ir bajando niveles espaciales, pasando por la Unión Europea hasta llegar a España. Delimitado el contexto geográfico objeto de estudio, se pretende colocar al desempleo (y sus vínculos con la desigualdad social) en el centro de la materia a impartir, desarrollando el resto de los contenidos hasta completar una visión general de los



principales problemas estructurales de la economía española. La idea es atraer al alumnado con un tema personal y crucial: está próxima su incorporación oficial al mercado laboral y encontrar un empleo es un factor crítico para su proyecto vital actual y futuro. Aunque a partir del desempleo se puede enlazar con cualquier otro problema/reto objeto del estudio, el enlace idóneo para este curso 2020 es la crisis financiera del 2008 donde se alcanzó un máximo histórico en la cifra de desempleados. Un excesivo endeudamiento, una baja productividad y una insuficiente transición hacia una sociedad sostenible cerrarán esa deseada visión global y transversal de la materia (ver Figura 1).

Mi mapa de contenido (De Alba *et al.* 2017) (Figura 1) resalta esa importancia, partiendo del desempleo como primer problema a estudiar. A continuación, se analizan las principales variables del mercado laboral (activos, parados, ocupados, etc.) así como una serie de conceptos claves (segmentación, temporalidad, políticas activas y pasivas, etc.). Delimitados los componentes, se analizan las causas del paro en España considerando tres grupos de factores vinculados entre sí: (a) los de oferta, donde se aborda el factor humano, tanto en su vertiente cuantitativa (atención especial al envejecimiento e inmigración), como cualitativa (capital humano); (b) los de demanda, poniendo énfasis en la calidad del tejido empresarial, la especialización productiva y las debilidades competitivas (destacando el papel del turismo y la construcción). Aquí también tiene cabida la insuficiente adecuación a una economía sostenible donde el factor natural, los problemas ambientales y el sector energético serán analizados; y (c) los factores relacionados con el marco institucional y sus componentes que facilitan o dificultan el ajuste entre la oferta y la demanda. Conocidas las características y las causas, se finaliza con el análisis de las soluciones: políticas activas y pasivas de empleo y los gastos sociales permiten enlazar con el déficit y la deuda.

[illegible]

Figura 1. Mapa conceptual específico.

Modelo metodológico y secuencia de actividades

Mi modelo metodológico (Figura 2) está pensado para una sesión total de 240 minutos, repartidos en dos clases por semana de 120 minutos cada una.

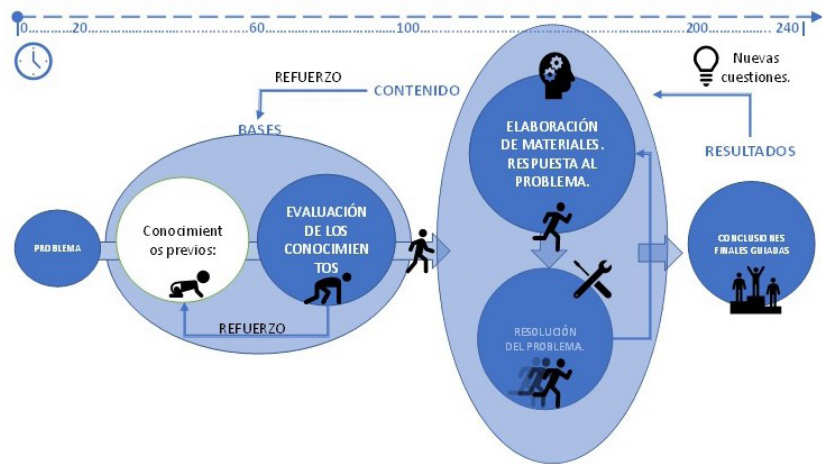


Figura 2. Modelo metodológico.

Justificación del modelo.

En este modelo, se parte del planteamiento de un problema/contexto concreto que debe conocer el alumnado. Se hacen preguntas enunciadas de manera personal (Arrien *et al*, 2016), abriendo el debate entre los alumnos. A continuación, se realiza una evaluación de los conocimientos previos, procediendo a una retroalimentación de conceptos claves y/o aquellos con mayores dificultades. Le sigue una fase de elaboración de contenidos, donde el alumno realiza trabajo tanto personal como colectivo. A lo largo de este proceso, siempre que sea necesario, recibe el apoyo y acompañamiento del profesor. El modelo se cierra con conclusiones generales elaboradas por los alumnos y el profesor, abriéndose nuevos (y futuros) debates e ideas con la intención de motivar al alumno.



A partir del mapa, y tomando como referencia este modelo, se han elaborado toda una serie de actividades (Tobón *et al.* 2010) que cubren los principales nudos del contenido a tratar (véase Figura 1 y Tabla 1). Asimismo, el cuestionario inicial (y final) incluye la mayoría de las preguntas claves extraídas del mismo (véase Tabla 2). Hay que destacar que a partir de la quinta semana las actividades pasaron a desarrollarse de modo online, alterando, no tanto el cronograma previsto, como sí el formato de ciertas actividades para hacerlas compatibles con un entorno no presencial.

Tabla 1. Secuencia de actividades.

Descripción	Finalidad	Contenido
Semanas 1 y 2. Una perspectiva económica mundial.		
Sesión 1 y 2. Cuestiones/ contexto: ¿Cómo está el mundo? Kahoot + análisis de cuadros, gráficas y variables. Elaborar un glosario. Debate sobre las disparidades económicas internacionales.	Repaso de indicadores del curso pasado EMEL. ¿De qué se acuerdan? Analizar información y extraer conclusiones. Sensibilización: la economía mundial mejora, pero sigue la polarización.	Conceptos de globalización + mundo multipolar: el papel del G20 y la polarización entre las grandes zonas económicas.
La Unión Europea: génesis, evolución e instituciones básicas.		
Sesión 3. Ficha de trabajo 1 “La UE” (individual). Video y debate: Tempestad Brexit.	Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Analizar información. Expresión oral y escrita.	Génesis de la Unión Europea. Las instituciones de la UE: cómo se toman las decisiones en la UE. Brexit.
España en la Unión Europea.		
Sesión 4. Trabajo en grupo de la ficha de trabajo 1. Exposición oral. Explicación y debate de un cuadro macroeconómico.	Trabajo en grupo. Expresión oral. Síntesis. Análisis de gráficas y cuadros, interpretación de variables.	Las instituciones de la UE Indicadores mercado laboral. Análisis de coyuntura.

Semanas 3 y 4. ¿Encontrarás trabajo?, ¿ganarás más que un alemán?		
Sesión 5 Cuestiones/ contexto. ¿Cuál es el problema económico más grave que tiene España? ¿Tienes expectativas de encontrar trabajo el año que viene?. ¿Conoces a alguien que sufra las consecuencias del paro?. ¿Por qué los Gobiernos no consiguen solucionar el paro?. Debate.	Toma de conciencia: es un problema cercano y grave que les afecta. Captar el interés del alumno. Expresión oral y defensa de ideas. Sensibilización: el paro y sus repercusiones sociales.	Presentar el problema del paro. El daño social y económico. Paro estructural vs coyuntural.
Debate y puesta en común sobre un video: Portavoz de partido político.	Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Opinar razonadamente. Análisis de información.	Evaluación crítica de la situación del mercado de trabajo: ¿las ayudas desincentivan la búsqueda?
Cuestionario inicial (El becari@ del Ministerio).	Evaluar los conocimientos previos.	Visión global de la asignatura.
Video: Mondragón- Universidad. Debate. Trabajo para casa: ficha de trabajo 2 “La Inmigración”.	Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Analizar información.	Especialización sectorial y paro. Sobrecualificación vs “ni-ni”.
Sesión 6. Debate:¿el inmigrante quita puestos de trabajo? + Kahoot de la ficha de trabajo 2. Conclusiones.	Evaluar los niveles. Opinión razonada. Sensibilización: fomentar la tolerancia y el respeto.	Factores de oferta del mercado laboral (población). Inmigración y su impacto en el mercado laboral.
Sesión 7. Debate reforma de las pensiones, Exposición sobre el proceso de envejecimiento. Trabajo individual ficha de trabajo 3 “Tasas y evolución del mercado laboral”.	Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Analizar información. Expresión oral y razonamiento crítico.	Evolución de la población española. Proceso de envejecimiento e impacto en la economía. Repercusiones en el mercado laboral de mano de obra envejecida.

Sesión 8. Aclaración de dudas y conceptos claves. Trabajo en grupos de la ficha de trabajo 3. Exposición de resultados. El profesor interviene si es necesario. Conclusiones Trabajo para casa: ficha de trabajo 4 “Capital humano”	Trabajo en grupo. Elaboración de gráficos y tasas. Expresión oral y escrita. Razonamiento crítico y razonado.	Tasas, evolución y características de las principales variables del mercado laboral. Paro coyuntural vs estructural. Presentación de la crisis financiera de 2008. Efectos de la crisis financiera del 2008.
Semana 5. La crisis financiera del 2008. ¿Con la banca hemos topado?		
Sesiones 9 y 10 Cuestiones/contexto: ¿Conoces a alguien cercano que haya sufrido los efectos de la crisis 2008? ¿Afectó la subida de las hipotecas a tu familia?, ¿cómo?. Debate Proyección de videos: La crisis española (explicado para todos los públicos) y La próxima crisis tiene fecha. Cuestión a responder en la plataforma virtual: el Efecto Coyote según Ben Bernanke.	Captar el interés del alumno. Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Opinar razonadamente. Analizar la información proporcionada por expertos en la materia Implicar al alumno a buscar más información sobre la futura crisis financiera. Atraer aún más la atención: que se den cuenta de que el problema no está cerrado.	Evaluación crítica de la crisis financiera y el papel que han jugado los bancos y los organismos reguladores en ella. Factores que pueden conducir a la crisis financiera 2020. Papel del sistema financiero en la misma. ¿Las reformas financieras han funcionado?
Test sobre ¿Qué sabes del sistema financiero? Kahoot: Sistema financiero en España. Se aclararán las dudas sobre las funciones y componentes del sistema financiero.	Comprobar el nivel inicial.	Cuestiones de todos los epígrafes del sistema financiero español. Vinculación con el sector de la construcción. Enlazar con el endeudamiento privado en España.
Se presenta otro material audiovisual de interés para desarrollar la materia y la ficha de trabajo 5 “El sistema financiero español: composición y evolución”.	Conocer si el alumno se interesa por la materia. Remitirme a ella en caso de que el alumno no sepa el concepto. Refuerzo del concepto si es necesario	Conceptos claves de Política Monetaria. El alumno puede ampliar la materia sobre el coste del rescate bancario y la financiación flexible.

Semanas 6 a 8. Aquí no sale nadie: comienza la enseñanza online.		
Sesión 11. Tarea individual. Cuadro macroeconómico (INE). Se sube en la plataforma. Y se abre debate haciendo preguntas.	Análisis económico de indicadores coyunturales. Expresión oral y escrita.	Coyuntura española.
Sesión 12. Test individual a través de la plataforma sobre el contenido de la materia elaborada en las sesiones. Profesor y alumnos intervienen si hay dudas.	Que tomen “conciencia de lo que saben”: autoevaluación. Conocer si hay que reforzar algo concreto de la materia y evaluar los distintos niveles de los alumnos.	El test será similar al que se pueda preguntar en el examen final de la asignatura.
Sesión 13. Resolución del capital humano, ficha de trabajo 4. Sesión 14. Resolución del cronograma de la ficha de trabajo 5. Sesión 15 Resolución del esquema de la ficha de trabajo 5.	Fomentar el trabajo en grupo. Resolución de dudas por los propios compañeros. Elaboración propia del contenido de la materia. Pensamiento crítico.	Contenido esencial de la asignatura: factor de oferta del paro. Capital humano. Desajuste entre las capacidades de la mano de obra y las necesidades de la demanda laboral.
Sesión 16. Test introducción a la estructura productiva española. Exposición y debate sobre el sistema productivo español.	Que tomen “conciencia de lo que saben”. Análisis de gráficas y cuadros.	Características del tejido productivo español.
Semana 9 y 10. La demanda del mercado laboral: el sistema productivo español.		
Sesión 17 y 18. Test inicial especialización productiva. Exposición y debate sobre los sectores I, II y III. Test de repaso.	Que tomen “conciencia de lo que saben”. Análisis de gráficas y cuadros.	Especialización y competitividad de los sectores productivos. Proceso de terciarización. Relaciones con la productividad y la creación de empleo.

Sesión 19 y 20. Test sobre la construcción y el turismo. Exposición y debate Conclusiones generales.	Que tomen “conciencia de lo que saben”. Análisis de gráficas y cuadros. Expresión oral.	Papel de la construcción y el turismo en España. Vínculos con la productividad y el empleo.
Semanas 11, 12 y 13. Os toca a vosotros...exposiciones.		
Exposición de los trabajos grupales. Los alumnos han grabado un video o un power point con voz y han elaborado un test/ Kahoot. Una sesión para cada exposición. Test de repaso tras cada uno de ellos. Debate y resolución de dudas. Conclusiones	Trabajo en grupo. Trabajo de síntesis. Capacidades ofimáticas. Creatividad. Expresión oral.	Factores de oferta del mercado laboral: capital humano. Factores de demanda: especialización, características del tejido empresarial, adaptación a una sociedad sostenible, paro coyuntural, factores institucionales.
Semana 14. ¿Quién soluciona todo esto? El sector público en España.		
Sesión 27. Exposición sobre el sector público. Se trabaja en una lectura sobre las medidas económicas de las principales fuerzas políticas. Sesión 28. Debate Políticas laborales. Renta mínima vital. ¿Más impuestos?	Expresión oral, fomentar el debate y el pensamiento crítico. Valores sociales.	Sector público. Políticas de empleo y Estado del bienestar. Redistribución de la renta. Sistema impositivo.
Semana 15. Todo llega a su fin.		
Sesión 29. Cuestionario final. Debate, puesta en común y consenso. Autoevaluación y cuestionario sobre la asignatura. Sesión 30. Test final de toda la asignatura.	Debate. Valores sociales/ concienciación.	Visión global de la asignatura.



Cuestionario inicial.

El cuestionario inicial -y final- (Tabla 2) se ha realizado como un pequeño caso para que el alumno se sienta re-presentado en una situación cotidiana y humorística.

Tabla 2. El becario del Ministerio (cuestionario).

Enhorabuena, estás de suerte, España te necesita: eres el becari@ de turno en el Ministerio de Economía. Tu jefa (sí, la misma, a la que llevas el café, porque otra cosa no has hecho) te ha pedido esta mañana que le ayudes a elaborar un discurso que va a realizar en París sobre la situación del mercado laboral (;Oh, la, la.! habrá cena de picoteo). Tienes que quedar bien, por supuesto, pero ¡¡¡horror!!! internet no funciona (¿Google?, ¡¡Nooo!!). Sudores fríos caen por tu frente. “El nuev@, que entre”, se oye gritar a la señora detrás de la puerta. Tragas saliva mientras te tocas el cordón rociero que escondes debajo de la chaqueta protocolaria. Entrás al despacho mientras piensas en todo el tiempo que has perdido mirando el WhatsApp en vez de atender a ese profe tan bien peinado de EMEII... ¿cómo se llamaba? Comienza el espectáculo: *Alea iacta est*.

1.-“Hola, internet no funciona, supongo que te habrás dado cuenta. Necesito que me calcules los indicadores clave del mercado laboral francés...¡ah!, y explicámelos que para eso estás contratado”. Te suelta una página rota del diario *Le Monde* que lees deprisa y mal, algo habitual en ti, pero que te permite saber que la población total (en millones) es de: 60, de los cuales 8 tienen menos de 16 años, que están ocupados unos 40 y que tan solo 5 están desempleados. ¿Qué información sobre el mercado de laboral le darías con esos datos si quieres seguir manteniendo tu magnífico trabajo no remunerado en el Ministerio? Explícalo y si “te atascas” di en qué y porqué, lo mismo se apiada de ti.

2.-“¡Olé mi niñ@!. Como se nota que has estudiado en la Universidad de Sevilla. ¿Sabes?, he hablado con don Amancio y me ha contado algo sobre los activos de capital de su Zara, y que se la han valorado en 14837 millones de euros, casi nada. Lo voy a decir a mi discurso, dice que es la joya de la corona española. Por cierto, lo mismo algún día te pago algo, ¿en cuánto te valoras tú?”. Según tu abuela, tú vales mucho, pero, espera, ¿te acaba de preguntar cuánto vales? que ¿en cuánto te valoras? Te está saliendo sangre en las yemas de los dedos de tanto cordón...espera, esta te la sabes, tú no eres menos que Zara. Explícaselo: ¿cuánto vales tú y por qué?

3.-“Buena respuesta, sí señor, se nota que has estudiado. Otra cosa, seguro que Doña Merkel me dice que tenemos que aumentar la productividad y nunca sé qué decirle, aparte de que se venga a vivir a España ¡¡el país con más bares per cápita de Europa!! Vamos, que queda poco, ayuda a la pobre mujer a encontrar una respuesta. ¿cómo elevarías la productividad en España?, ¿por qué la española es menor que la alemana?

4. “Vale, lo tendré en cuenta, nunca se me habría ocurrido. Por cierto, otra cosa, me dice que a ver si le devolvemos lo que nos presta y estoy hasta las narices. Como si pasase algo por estar endeudados”. Vaya, eso no te lo esperabas, explica lo que sepas sobre los niveles de endeudamiento, de dónde vienen y qué problemas genera tener uno excesivo.

5.-“Lo tendré en cuenta. Me caes bien, lo mismo te invito a una reunión con mis asesores del Ministerio. ¿Sabes?, no se ponen de acuerdo sobre cuáles son las casusas del paro, que si esto, que si lo otro. Lo mismo un día también los despido a todos y que se vayan al paro”. Aprovecha y lúcite, esa sangre que cae a borbotones por tus dedos no puede ser derramada en vano. Aclararé las causas del paro del país que te vio nacer.

Aplicación del CIMA.

Si duda alguna las sesiones han venido marcadas por un antes y después del confinamiento y las medidas adoptadas en la Universidad de Sevilla ante el COVID-19. Durante prácticamente dos tercios del cuatrimestre, con sus defectos y bondades, se eligió avanzar mediante enseñanza online hasta final de curso, exámenes incluidos. De esta manera, me gustaría destacar el desarrollo de las sesiones enfatizando cómo se han desarrollado las mismas en los dos modelos.

Sesiones presenciales.

Como en años anteriores, en las primeras sesiones han sido necesarios esfuerzos titánicos para que los alumnos dejen sus comportamientos pasivos y apáticos. Sigue llamándome la atención la dificultad para encontrar alumnos participativos y con ganas de aprender; lo cual no es, sino el resultado del modelo de aprendizaje tradicional y transmitido que han recibido. El problema es que se sienten

cómodos en su papel de mero receptores de un modelo conductivista. Muchos de ellos comentan que apenas han hablado en público en sus tres años de carrera.

Las herramientas que me han permitido cambiar esa dinámica pasiva y aburrida de las clases han sido los test (Kahoots al principio, test más generales al final), los videos, el trabajo en grupo y el cuestionario inicial (Tobón et al, 2010; Martí y Orgaz, 2011 y 2014). En este curso esas herramientas han estado presentes desde la sesión inicial, lo cual creo que ha sido un acierto puesto que desde el primer momento observan que las clases serán diferentes.

Los Kahoots permiten la gamificación del ambiente académico, los videos son muy útiles para que tomen consciencia de realidades que desconocen, aumentando su interés sobre el tema. Normalmente se quedan con ganas de más y permiten abrir el debate de manera fácil. De nuevo, ha sido vital un buen cuestionario inicial. El cuestionario les sigue rompiendo los esquemas: surgen dudas, interés e inquietudes; les choca la manera de preguntarles ¿cuánto valen ellos?; ¿cómo aumentar la productividad? No se esperan este tipo de preguntas que les obliga a pensar, alejadas de la terminología tradicional de la materia y empleando el humor.

Las sesiones de trabajo en grupo han funcionado de manera satisfactoria en presencial. Por primera vez he tenido un número que considero aceptable de grupos e integrantes (seis grupos de 5 alumnos). Esto facilita la labor de supervisión del profesor. Eso sí, es evidente las limitaciones del espacio físico con sillas en filas y mesas fijas. A pesar de ello, las actividades en grupo se han desarrollado de manera amena y me han permitido quitarme del centro de la clase y que sean ellos los que elaboren sus propios contenidos. Las fichas de trabajo permiten controlar los contenidos a tratar. Me voy paseando por los grupos,

incluso me siento con algunos de ellos para resolver dudas. Esa cercanía la percibe al alumno y no les molesta ni les incomoda y me facilita la evaluación individual. Es algo que he aprendido del ciclo pasado: puesto que hay alumnos que no se involucran por igual con la actividad grupal decidí llevar a cabo una evaluación explícita basada en una tabla de puntuaciones (Rivero y Porlán, 2017).

Del mismo modo, desde las primeras sesiones he tratado de dejar claro a los alumnos la importancia del trabajo en casa para el desarrollo de la materia. Los alumnos han trabajado fuera del horario de clase y han entregado actividades por la plataforma web. De nuevo, a pesar de las muchas dudas por la posible objeción del alumnado a los deberes, la respuesta ha sido satisfactoria, al menos, durante el primer mes. Una manera también de eliminar asperezas hacia este trabajo individual ha sido facilitar los materiales en papel y dejarles tiempo en clase para que adelanten. Que tengan tiempo de clase (aunque sean diez minutos) para adelantar las actividades permite al profesor callarse la boca y quitarse de en medio (Finkel, 2008) pues ante cualquier duda la primera opción de respuesta suele ser el compañero.

Las sesiones presenciales donde se han desarrollado debates han sido más duras pues exige un gran esfuerzo del profesor para motivar al alumnado a participar. De nuevo, parece evidente que funcionan muy bien contenidos de actualidad, cotidianos para el alumno, que permiten que expresen sus ideas y opiniones al respecto. En ellas, el profesor un mero coordinador/moderador que las dota de rigor académico cuando es necesario para llegar a la conclusión que requiere el contenido. Cuando el alumno está dispuesto a participar y a involucrarse con la actividad son clases muy divertidas y amenas.

El problema que sigo observando con muchas de estas actividades es que los alumnos y alumnas no son conscientes de que están elaborando contenidos. Para ellos preparar un debate donde deben expresar su opinión y escuchar la de los compañeros no forma parte de la materia de la que van a examinarse. Están acostumbrados a ese examen final con materia tomada de los apuntes que dicta el profesor (García Pérez y Porlán, 2017). De nuevo, creo que una puntuación explícita de la actividad donde se valore el esfuerzo por prepararla y el interés del alumno por el rigor científico en la materia resultaría un aliciente para involucrar a este tipo los alumnos; si bien el reto está en cómo lograrlo en actividades participativas con un gran número de alumnos.

Sesiones online.

El mismo día de la suspensión presencial de las clases me propuse adaptar toda mi docencia a un entorno online y desarrollar el CIMA de manera virtual. De hecho, el alumnado me ha agradecido personalmente el esfuerzo de “*estar ahí*” desde el primer momento. Creía que era posible el empleo de debates, trabajo en grupos e individuales, seguimiento de las tareas, test previos, proyección de videos, etc. a través de la plataforma virtual sin que la calidad de la enseñanza se viese afectada. Iluso de mí. Ha sido un gran esfuerzo que me ha generado un gran desgaste físico y mental y que, una vez finalizado, sinceramente, no creo que haya obtenido el resultado que esperaba si lo hubiera hecho de manera presencial.

Empezaré por las bondades del sistema no presencial que he encontrado en mis sesiones. En primer lugar, la facilidad de acceso y flexibilidad. Lo online vende, engancha...parece más fácil. Las sesiones permiten ser grabadas para facilitar su posterior visionado. Esa posibilidad de repetir las clases resulta una ventaja para las sesiones

online y así lo han manifestado los alumnos. El número de personas conectadas a las sesiones ha sido un éxito. El seguimiento ha sido masivo, no solo han estado conectados los alumnos habituales, sino que, además, unos cuantos erasmus y repetidores han hecho presencia virtual por la plataforma. No han faltado ni una sesión. Sin duda, estar en casa confinados ha ayudado, era la manera de conectarse al mundo al que estaban acostumbrados. Eso sí, la picaresca sigue existiendo: alumnos -de los no habituales- aparecían conectados, pero cuando se les llamaba no hacía acto de presencia.

Por el contrario, los obstáculos han sido evidentes. Mucho se ha hablado de la brecha digital en España durante el confinamiento. De acuerdo con Eurostat¹, las desigualdades de acceso a las TICs se pueden deber tanto a la falta de equipos para acceder a estos servicios, como a la carencia de formación y de habilidades para beneficiarse de ellos. En mi grupo no ha sido la falta de equipamientos ni de habilidades, sino el servicio (la conexión y el ancho de banda). El acceso al servicio ha fallado: caídas, interrupciones de la red, frases cortadas, cargas infinitas...un sin fin de problemas que muestran la debilidad del teletrabajo en España y que he sufrido en primera persona. Si se quiere hacer bien, hay que empezar dotando de los instrumentos, medios y servicios necesarios.

Pero lo fundamental, y en mi opinión la auténtica raíz del problema, es que se cae en el error de relacionar unas herramientas (las TICs) con un modelo de enseñanza y aprendizaje innovador (Salinas, 2004). Los elementos que busco para que el estudiante aprenda de manera significativa no los he encontrado en el entorno no presencial que proporciona la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla, o yo no he sido capaz de desarrollarlos de la manera adecuada.

¹ Véase https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page

Empiezo por lo que se considera que es más fácil de reemplazar: las clases teóricas que suelen materializarse mediante clases magistrales. En estos meses de convivencia con el COVID-19, han sido frecuentes los comentarios desde el ámbito educativo sobre como las clases teóricas se pueden trasladar fácilmente a un entorno no presencial, mientras que las clases de carácter práctico, de más difícil sustitución, requieren de una presencialidad física en el aula. En mi opinión, es un enfoque erróneo que continúa relacionando un modelo de enseñanza tradicional conductivista y transmisivo con las clases magistrales. Comparto con Bain (2007) la idea de que las clases magistrales son una herramienta más de un modelo de enseñanza que pueden presentar todos los elementos del aprendizaje crítico natural si están bien planificadas y diseñadas. En este sentido, en el entorno online que provee la Universidad no he encontrado esos elementos críticos de un conocimiento constructivo, puesto que la interacción con el auditorio es prácticamente inexistente (¿cómo saber si el énfasis puesto en un momento determinado del discurso cumple con su objetivo? ¿cómo contestar a un chat donde entran diez preguntas a la vez?). Al mismo tiempo, y desde otra perspectiva, se da por hecho que no hay prácticas mal diseñadas en presencial, o que no se pueden hacer verdaderas prácticas en online. En cualquier caso, en mi opinión, se menosprecia el aprendizaje de una parte importante de los contenidos y se considera que la innovación docente se puede lograr con el mero uso de una herramienta informática. La herramienta, tecnológica o no, que se use no puede ser el centro del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un debate presencial con treinta personas es complicado, pero es algo ágil, dinámico, vivo; en el entorno online pierde todo su potencial: se convierte en varios diálogos que, con algo de suerte y mucha habilidad, puedes dirigir hacia el contenido deseado, pero es prácticamente imposible ver el grado de seguimiento del grupo. Hasta el

visionado de un video en un entorno no presencial pierde la frescura de hacerlo en directo. El trabajo en grupo pierde su esencia; las exposiciones realizadas están formadas por pequeños discursos sin apenas interacción, volviéndose tediosas y, en muchas ocasiones, aburridas. Los Kahoots son menos interactivos, el “pique” entre ellos por ver quien lo hace más rápido y las explicaciones a los compañeros, que dinamizan la clase y les motiva a continuar, se pierden en un entorno no presencial. Todas estas actividades -que permiten el acceso a todo tipo de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales- necesitan de discusión e intercambio de ideas para que sean asimiladas por el alumnado y, por tanto, considero que es imprescindible la presencialidad física si se quiere dotar de calidad a la enseñanza. Mi CIMA empleaba las nuevas TICs como una herramienta docente con un propósito claro más allá del aprendizaje y el trabajo individual. Las TICS estaban al servicio del aprendizaje significativo y de una visión integral de los conceptos en un entorno de aprendizaje colectivo entre iguales. En mi opinión, de manera online, la herramienta se vuelve en el fin y el modelo de aprendizaje pierde su esencia. En el estado actual de la tecnología, la presencialidad física no es asimilable a una virtual.

Un ejemplo adicional lo he encontrado a la hora de evaluar las escaleras de aprendizaje a partir de los cuestionarios. Este año tenía el número ideal de alumnos para realizar un análisis en profundidad empleando este instrumento. El cuestionario inicial resultó un éxito y estaba animado a culminar la experiencia. Sin embargo, cometí un error a la hora de solicitar el cuestionario final. Di la opción de responder a las preguntas de dos formas: o bien cumplimentándolo de manera online y, por tanto, empleando un teclado, o bien enviar una foto del folio escrito a mano (o *stylus*, para los más avanzados tecnológicamente). Todos los alumnos eligieron la primera opción. Mi sorpresa fue que la expresión escrita cambiaba radicalmente. Si

bien se observa una mejora evidente en todas las respuestas, observé un elevado grado de copia y pega de los materiales trabajados. De manera manuscrita, y sin todo el material disponible de manera digital por delante, no hubieran respondido de la misma manera. Se repiten expresiones concretas de los textos, respuestas esquemáticas y numeraciones demasiado similares, se observa una falta de frescura que sí tenía la expresión escrita a mano y el directo. Esto me ha hecho desistir de entrar en comparaciones entre los cuestionarios. A pesar de este hándicap, reitero que, en términos generales, se observan resultados satisfactorios. Hay una clara mejoría, pero el copia y pega ha sido evidente. No sé si han logrado asimilar bien los contenidos, pero al menos sé que saben dónde buscarlos.

El cuestionario sobre la enseñanza recibida cumplimentado por los alumnos en la última semana de clase muestra resultados interesantes. Estos son algunos:

- a) La inmensa mayoría de alumnos (31 de 33) prefieren este tipo de enseñanza más participativa que aquella basada en coger apuntes y “vomitarlos” en un examen (Márquez, 2019). Consideran que el trabajo en grupo les ha ayudado a reforzar su trabajo individual y que el trabajo en casa les permite comprender mejor los contenidos (aunque preferían no hacerlo). No obstante, 5 alumnos prefieren el temario tradicional y se encuentran perdidos si no se sigue epígrafe por epígrafe.
- b) La inmensa mayoría de alumnos (28 de 33) prefieren la enseñanza presencial, valorando las ventajas de esta modalidad para trabajar en grupos (30 de 33) y para comprender la materia (30 de 33).

Una enseñanza significativa, integral y activa que reformule los modelos mentales para el colectivo de alumnos universitarios como la que pretendía con este CIMA debe ser fundamentalmente presencial y participativa. En

este sentido, durante el confinamiento se ha hablado mucho de las bondades de la enseñanza online de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), un referente en España de este tipo de educación. En una reciente entrevista², su rector Josep A. Planell, pone el acento en un factor que creo es clave: el perfil del alumnado. La UOC se orienta “[...] a personas que tienen de media 30 años, una familia y casi siempre una hipoteca. Gente que ha dejado sus estudios o ya tienen una carrera o un módulo profesional”. Plantear que esta enseñanza para un alumnado veinteañero que aún sigue formándose, con motivación extrínseca y una actitud pasiva en su aprendizaje, es posible de manera inmediata y generalizada solo porque hay una plataforma virtual que la habilita, me parece una falacia a corto y medio plazo. Lo primero que necesitan estos estudiantes es formación para aprender a aprender.

Por supuesto que es posible una enseñanza de calidad de manera online y no presencial, es cuestión de diseñar las actividades adecuadas, de dotar de los recursos adecuados y de un cambio global en el modelo educativo diseñado e impartido desde la infancia. En cualquier caso, en mi opinión, hoy por hoy los fundamentos de la docencia universitaria online descansan en el aprendizaje individual, en el autoaprendizaje y la autoorganización del alumno. Esto relega a un segundo plano la interacción de elementos sociales y colectivos entre el propio estudiantado presentes de manera natural en un modelo significativo de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos son difíciles de emular de manera no presencial, al menos, de momento. En mi opinión, el aprendizaje significativo que busco ofrecer necesita de relaciones sociales e interpersonales que facilita el aprendizaje entre iguales y que no pueden suplirse de manera virtual con la tecnología actual; se necesita de un espacio físico donde puedan desarrollarse. Quiero mancharme las manos de tiza.

² <https://elpais.com/educacion/2020-06-11/lo-que-hacen-las-universidades-no-se-puede-llamar-educacion-online.html> recuperado el 12 de junio de 2020.

Evaluación del CIMA.

Respecto al modelo docente y el mapa de contenidos.

En este segundo año, resulta evidente la mejora en la práctica habitual en clase con una mayor coherencia a partir de una secuencia que he respetado en la mayoría de las sesiones, tanto presencial como online. Es fundamental partir de un problema/contexto concreto y cercano a los alumnos y el empleo de preguntas enunciadas de manera personal que les involucren en la materia, así como no perder el rigor científico, pero ajustarlo a los niveles de partida (Bain, 2005). Por eso debo destacar la importancia de la evaluación previa del nivel del alumnado (Rivero y Porlán, 2017) pues permite afinar el contenido a impartir y la retroalimentación con los alumnos.

En este sentido, ha sido necesario reordenar el contenido de varios temas del programa oficial de la asignatura, ampliar el tiempo de impartición de aquellos contenidos fundamentales, estableciendo la jerarquía entre ellos y las relaciones entre los mismos para generar el necesario pensamiento transversal. Para ello, la configuración del mapa de contenidos me ha ayudado a conseguir las preguntas claves y la secuencia de actividades que quería desarrollar y es una herramienta central en mi CIMA. Este año el objetivo era aumentar el contenido procedimental y actitudinal para dotar a la materia de una mayor riqueza y variedad. A la vez, he buscado nuevas y variadas actividades para desarrollar el contenido conceptual.

Precisamente, esa variedad permite impulsar la participación más activa del alumnado. El desarrollo de lecturas, test, debates, preguntas directas, etc. dota de una variedad a la enseñanza que el alumno agradece. Muchas de ellas

se han realizado en horario de clases, pero también fuera del mismo. En este sentido, en el primer tramo del curso el trabajo individual fuera de horario de clase funcionó francamente bien. Los alumnos entienden que las tareas son necesarias y les ayuda a la comprensión de la materia. Ahí, la plataforma virtual sí que ha sido útil. Sin embargo, en el último tercio, el cansancio era evidente: la carga online del resto de asignaturas me llevó a disminuir estas actividades. Para hacer funcionar mi nuevo modelo docente ha sido necesario una correcta planificación de la secuencia de actividades acorde con el contenido que quería impartir. En este sentido, en este segundo año he observado que me ha sido más fácil la correcta sincronización de los tiempos de las actividades con los resultados que esperaba obtener, en parte, sin duda, por el menor número de alumnos que tenía. Supongo que también la no presencialidad ha ayudado a ello. Probablemente, las mismas actividades realizadas en presencial hubieran requerido más tiempo para culminarlas, otro hecho que refuerza la idea de que presencial no es sinónimo de virtual.

Respecto a la evaluación.

En este segundo año se ha reforzado mi idea de realizar un diagnóstico de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. De nuevo, he vuelto a observar que muchos alumnos siguen pensando en una calificación tradicional de su proceso de aprendizaje: necesitan una nota numérica para afrontar cualquier actividad. Estoy de acuerdo con que la motivación intrínseca del estudiante es la ideal para que el modelo de aprendizaje obtenga los mejores resultados en su enseñanza (Rivero y Porlán, 2017), pero desgraciadamente en muchos casos, es la motivación extrínseca (el “9 sobresaliente”) la que mueve a muchos alumnos a esforzarse. Pasar de un alumno consumidor pasivo de apuntes a uno productor activo de contenidos debe ser recompensado, al menos de momento. Por ello, he calificado

muchas de las actividades realizadas en el curso, pero también les he solicitado su propia autoevaluación y he fomentado la evaluación por pares para que vayan adquiriendo ese nuevo rol. Asimismo, han cumplimentado una encuesta sobre las enseñanzas recibidas y mi labor como profesor con preguntas abiertas.

Principios didácticos para el curso que viene.

Vuelta a lo presencial. El tipo de enseñanza que ofrezco requiere de una presencialidad cuyos resultados son difícilmente alcanzables de manera online con la tecnología actual disponible en la plataforma web de la Universidad. Seguiré con mi mejorado modelo metodológico, partiendo de una pregunta o problema clave. Problemas cotidianos, cercanos al alumnado que supongan una implicación directa para ellos. Preguntas directas y personales. Hay que buscar la motivación intrínseca.

Mejoraré mi mapa mediante más contenidos procedimentales y actitudinales y el diseño de las tareas específicas para ellos. Se pueden mejorar la jerarquía e interrelación de los principales nudos para facilitar la visión integral que se pretende con la asignatura. El año que viene plantearé la posibilidad de compartir el mapa con los alumnos, espero así poder contentar a esos alumnos que siguen solicitando ir “epígrafe por epígrafe”.

Seguiré apostando por un alumnado activo, productor de sus propios contenidos. Me quitaré del medio siempre que sea posible (u offline en un entorno virtual). Seguiré planteando actividades para casa y para clase, siendo fundamental el trabajo en grupos. Por supuesto, planificaré la secuencia de actividades. Importante pensar en actividades alternativas para el modo online que mejoren la experiencia no presencial. Esto implica que tengo que reelaborar las actividades de mi CIMA para hacerlo compatible

con un entorno virtual (CIMAV) sin que se pierda calidad en la enseñanza.

Me quedo sin duda, con la evaluación previa del alumnado. Es fundamental conocer el punto de partida de los alumnos y alumnas; ayuda al profesor y también a los estudiantes (deben ser conscientes de lo que saben y de lo que no). Retomaré el cuestionario inicial y final para el contenido más global y fundamental de la materia. Mantendré un necesario sentido del humor en la medida de lo posible, sin perder el rigor científico. Aprender tiene que ser divertido (incluso en la Universidad).

Procederé a una calificación numérica para motivar al alumno en muchas actividades para que sean conscientes de que se valora su esfuerzo, pero reforzaré la autoevaluación del alumno y la evaluación por pares y entre iguales. Por su puesto, solicitaré su opinión con preguntas abiertas sobre la docencia impartida.

El 16 de junio de 2020, el mejor de los escenarios que los rectores de las universidades andaluzas contemplan para adaptar la enseñanza universitaria a la llamada nueva normalidad con COVID-19, es un modelo mixto (híbrido o multimodal son las expresiones adoptadas) donde se combinan las clases presenciales con las clases online (sincrónicas) y actividades formativas no presenciales para el aprendizaje autónomo del estudiantado. No me consta que se haya producido debate alguno sobre la idoneidad de estas medidas o se hayan realizado consultas al profesorado sobre las mismas así que como dijo el genial e irrepetible Groucho Marx *“Estos son mis principios. Si no le gustan, tengo otros”*.



Palabras claves: Economía Mundial y Española, Grado Administración y Dirección de empresas, docencia universitaria, experimentación docente universitaria.

Keywords: college teaching, college teaching experimentation, World and Spanish economy, Business Administration and Management.

Referencias.

- Arrien, E., Ubieta, E., Ugarriza, J.R. (2016). *La evaluación inicial en las Aulas de Aprendizaje de Tareas*. Departamento de Educación, Universidades e investigación. Documentos de apoyo.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Berzosa, C. (2016). La precaria enseñanza de la economía, *Oikonomics: revista de economía, empresa y sociedad*, 5, 19-25
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum, Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- De Alba, N., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de la enseñanza. En Porlán, R. (Coord). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, pp. 55 -72. Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2017). Los principios didácticos y el modelo didáctico personal. En Porlán, R. (Coord). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, pp. 93-105. Madrid: Morata.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En Porlán, R. (Coord). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, pp.73-92. Madrid: Morata.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. México.



Zabala, A. (Coord.) (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Fernández-Serrano, J. (2019). Un ciclo de mejora en el aula sobre las causas del desempleo en España con alumnos de Administración de Empresa, en Navarro E. y Porlán, R. (Coords) (2019). *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019 Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, pp. 1283-1307. Ed. Secretariado de Formación y Evaluación de la Universidad de Sevilla,

Márquez, C. (2019). Principales Retos de la Economía Mundial: Raíces Económicas del deterioro ecológico y social y alternativas en construcción. Un modelo de aprendizaje basado en problemas, en Navarro E. y Porlán, R. (Coords) (2019). *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019 Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, pp. 909-932. Ed. Secretariado de Formación y Evaluación de la Universidad de Sevilla.

