

¿Por qué hay tantos parados en tu país? Un CIMA sobre las causas del desempleo en España v2.0

Why are there so many unemployed in your country? ICIC on the causes of unemployment in Spain v2.0

José Fernández-Serrano

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4882-2399>

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Departamento de Economía Aplicada I

jfserrano@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.025>

Pp.: 453-471



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

Resumen

El desempleo, en particular el desempleo juvenil, es uno de los problemas estructurales de la economía española con mayor impacto negativo en la sociedad. De ahí la importancia de conocer cuáles son sus características, sus causas y, sobre todo, sus posibles soluciones. Para ello, se necesita un enfoque multidisciplinar y transversal que permita comprender de manera global la enorme complejidad de este problema. Este tercer Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) para alumnos de tercero del Grado de Administración y Dirección de Empresas pretende profundizar en aquellos elementos que han funcionado en anteriores ediciones. En particular, en esta ocasión se ha potenciado el trabajo en grupo y la implicación de los propios alumnos en las calificaciones de sus compañeros.

Palabras claves: Estructura Económica, administración y dirección de empresas, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, desempleo.

Abstract

Unemployment, particularly youth unemployment, is one of the structural problems of the Spanish economy with the greatest negative impact on society. Hence the importance of knowing its characteristics, its causes and, above all, its possible solutions. To this end, a multidisciplinary and transversal framework is needed that allows a global understanding of the enormous complexity of this problem. In this way, this third Improvement Cycle In Classroom (ICIC) aims to deepen those elements that have worked in previous editions. In particular, on this occasion, group work and the involvement of the students themselves in their classmates' grades have been promoted.

Keywords: Economic structure, business administration and management, university teaching, teacher professional development, unemployment.



El contexto: la asignatura bajo un modelo híbrido

Por tercer año consecutivo, la asignatura seleccionada para la realización del ciclo de mejora en el aula (CIMA) en el curso académico 2020/21 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, por tanto, de una ampliación y avance de un primer ciclo realizado en el curso 2018/19 centrado en el capital humano y en el mercado de trabajo a lo largo de 3 semanas (Fernández-Serrano, 2020) y que culminó en una segunda edición de CIMA completo (60 horas) para el curso 2019/2. Lamentablemente, dos terceras partes de este CIMA 2019/20 se desarrollaron de manera *online* como consecuencia del COVID-19.

Adaptar toda la materia a un entorno *online* y virtual fue un gran esfuerzo que me generó un gran desgaste físico y mental y que, una vez finalizado y evaluado, no creo que haya obtenido el resultado que esperaba si lo hubiera hecho de manera presencial. Como se expuso en Fernández-Serrano (2020), el modelo de enseñanza planteaba el empleo de las TIC como una herramienta docente con un propósito claro: el aprendizaje significativo y la visión integral de los conceptos en un entorno de enseñanza colectivo entre iguales (Bain, 2007). Sin embargo, estos elementos no los encontré en el entorno virtual facilitado por mi institución. El conjunto de actividades programadas –que permitían el acceso a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales– necesitaban discusión e interacción física para ser trabajadas y asimiladas por el alumnado correctamente. En otras palabras, necesitaba de una presencialidad e interacción real y humana para aumentar la calidad de la enseñanza. No se trata de «hacer prácticas en un laboratorio», sino de desarrollar esos contenidos en un aula física imposible de ser sustituida por la virtual con las herramientas informáticas facilitadas por la institución. En mi opinión, de manera *online*, la herramienta se volvía en un fin y el modelo de aprendizaje –al menos el mío– perdía su esencia. Ese CIMA me corroboró algo que ya sabía: el error de relacionar unas herramientas (las TIC) con un modelo de enseñanza y aprendizaje. Era necesario la vuelta física al aula.

En este sentido, en el curso 2020/21 no solo no ha sido posible la vuelta a la presencialidad física, sino que, en mi opinión, la han complicado. El escenario de modelo mixto propuesto por el Rectorado para la vuelta a la *nueva normalidad* donde los alumnos, en el mejor de los casos, han podido acudir dos semanas al mes a clase presencialmente y el resto del tiempo permanecían conectados en casa, ha desmotivado a muchos de ellos y ha penalizado, precisamente, la presencialidad en muchas asignaturas; es más, este denominado modelo híbrido no solo ha dificultado la enseñanza presencial, sino la *online*.



Dar una clase síncrona con alumnado en clase presencial, pero otros en el aula virtual es un paso atrás en la enseñanza donde los principales perjudicados han sido los propios alumnos. Impartir un aprendizaje significativo como el que intento trasladar a alumnos que están en escenarios distintos me resulta antipedagógico puesto que rompe un principio básico de cualquier enseñanza: la correcta comunicación. Problemas como el tiempo perdido en conectarse, que te hablen unos u otros, que participen los de clase y se escuche en *online*, que abran la cámara para «verles la cara», el dichoso sonido del chat mientras te diriges a un alumno de la cuarta fila, entre otros muchos, son algunos de los hándicaps de este sistema híbrido. O un escenario presencial o uno *online*, pero el mismo para todos. No es de extrañar que al final muchos alumnos se han decantado exclusivamente por seguir la mayoría de las asignaturas desde casa.

En mi opinión, se parte de la premisa que lo que hacemos los docentes, en especial ciertas especialidades de las ciencias sociales, es impartir la clase «magistral» de siempre, leyendo los apuntes de un *power point* que llevamos en un pendrive y que da igual verlo y escucharlo en una pantalla de ordenador o en la pared a través de un proyector. Las prácticas en las ciencias sociales se consideran de segunda categoría frente a otras «verdaderas» Ciencias.

Creo que era necesario un debate entre la comunidad universitaria y una consulta previa a los docentes sobre el modelo que queríamos impartir en nuestras clases.

Diseño del CIMA

Bajo este contexto de modelo híbrido de impartición de clases, el CIMA 2020/21 (Delord y otros, 2020) abarca de nuevo la asignatura completa, un total de 15 semanas y 60 horas de clases. Como en el año anterior, 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. El objetivo es dar una visión transversal y multidisciplinar de la materia, partiendo de una serie de problemas/retos de la economía interrelacionados entre sí, donde el paro ocupa el lugar central.

Mapa de contenidos y problemas

La asignatura parte de una visión panorámica de la economía mundial reciente (países desarrollados vs. países en desarrollo), para ir bajando niveles espaciales (paso previo por la Unión Europea) hasta llegar a España y su evolución económica reciente (ver figura 1). Delimitado el



contexto geográfico objeto de estudio, se coloca al desempleo (y sus vínculos con la desigualdad social) en el centro de la materia a impartir, desarrollando el resto de los contenidos (excesivo endeudamiento, baja productividad y transición hacia una sociedad sostenible) hasta completar una visión general de los principales problemas estructurales de la economía (ver figura 1).

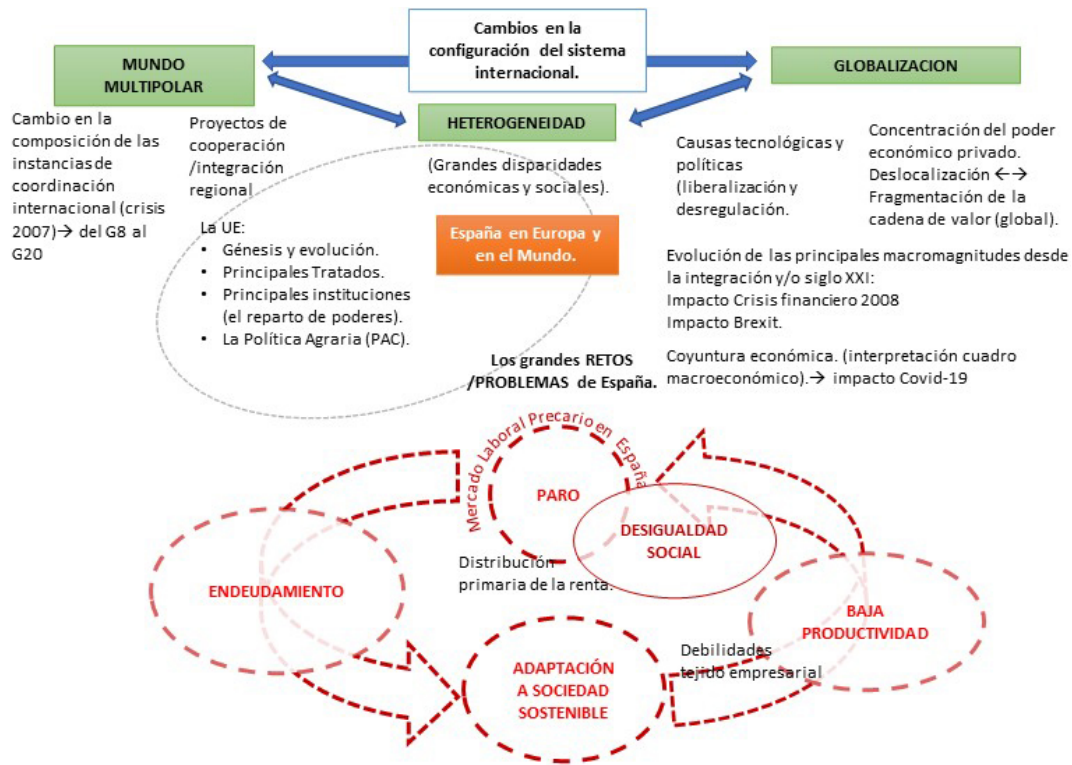


Figura 1. Mapa Conceptual General.

Mi mapa de contenido específico (figura 2) resalta esa importancia partiendo del desempleo como primer problema a estudiar. Se trabajan 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 estructural en España considerando tres grupos de factores vinculados entre sí: a) *Los de oferta*, donde se aborda el factor humano, tanto en su vertiente de cantidad (atención especial al envejecimiento e inmigración), como de calidad (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 y la energía) y c) *Los relacionados con el marco institucional* y sus componentes que facilitan o dificultan el ajuste en el mercado.

En cada una de ellas, se plantean las soluciones: *políticas activas y pasivas de empleo, los gastos del bienestar, políticas inmigratorias, de sostenibilidad y cambio climático*, etc.

La mayoría del contenido es conceptual (véase figura 2), si bien, el uso de las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y del Eurostat permiten la inclusión de contenidos procedimentales, en especial, *el análisis de coyuntura económica y el cálculo de tasas y otros indicadores económicos*. Asimismo, las cuestiones relativas a *la inmigración, disparidades (países desarrollados vs. en vías de desarrollo) y el análisis de las políticas (en especial, las políticas pasivas y las relacionadas con el Estado de Bienestar)* son clasificadas como actitudinales por su mayor carga de valores sociales. Este año, además se ha podido trabajar con las nuevas medidas planteadas sobre las reformas de las pensiones, la sostenibilidad y lucha contra el cambio climático y el debate sobre el reparto de los fondos de rescate por la pandemia. A destacar el conflicto con Marruecos como contexto para hablar de la inmigración en España. Todo ello permite dar una visión actual de la asignatura.

Modelo metodológico y secuencia de actividades

Mi modelo metodológico (figura 3) está pensado para una sesión total de 240 minutos, repartidos en dos clases por semana de 120 minutos cada una.

En este modelo, se parte del planteamiento de un problema/contexto concreto que debe conocer el alumnado. Se hacen preguntas enunciadas de manera personal, 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 y, siempre que sea necesario, el acompañamiento del profesor. El modelo se cierra con conclusiones generales elaboradas en clase, abriéndose nuevos (y futuros) debates e ideas. A partir del mapa, y tomando como referencia este modelo, se han elaborado toda una serie de actividades que cubren los principales nudos del contenido a tratar (véase figura 2 y tabla 1).

Secuencia de actividades

A partir del mapa, y tomando como referencia este modelo, se han elaborado toda una serie de actividades que cubren los principales nudos del contenido a tratar (véase figura 2 y tabla 1). Las actividades previstas han sido en ocasiones modificadas para atender a la actualidad económica del



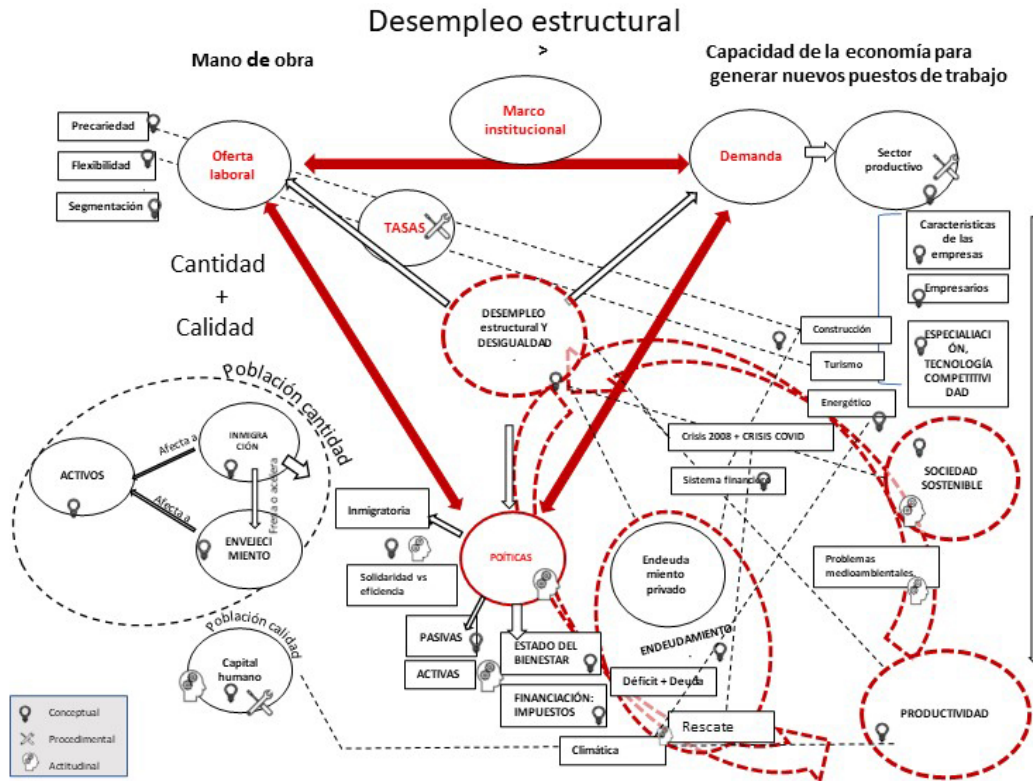


Figura 2. Mapa de contenidos específico.

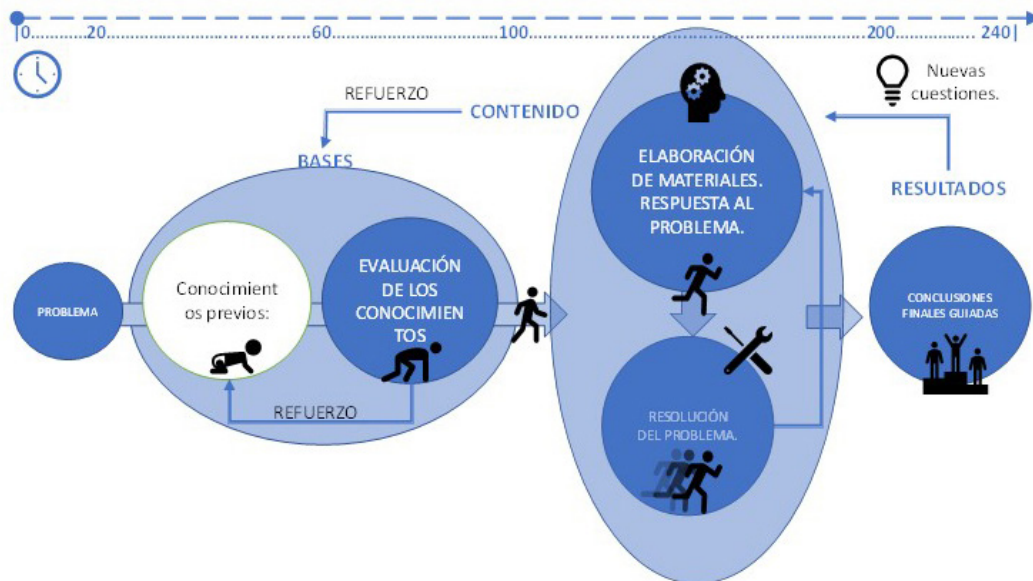


Figura 3. Modelo metodológico.



Tabla 1. Secuencia de actividades

Descripción	Finalidad	Contenido
Semanas 1 y 2. Empezamos... <i>¿Cómo está el Mundo?, ¿y vosotros?</i>		
Una perspectiva económica mundial		
Sesión 1 y 2. Cuestiones/contexto: <i>¿Cómo está el mundo?</i> Kahoot en clase + explicación y debate de los cuadros, gráficas y variables. <i>¿Conoces todas las variables allí presentadas?: elaborar un glosario.</i> Debate: las disparidades económicas internacionales.	Repaso de indicadores del curso pasado EME1. <i>¿De qué se acuerdan?</i> Análisis de gráficas y cuadros, interpretación de variables (destacar gráficos con ejes dobles y análisis de variables absolutas vs. relativas/tasas). Analizar información + 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 de la UE (trabajo individual) Vídeo y debate: Tempestad Brexit. Kahoot instituciones europeas.	Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Analizar información. Expresión oral y escrita.	Génesis de la Unión Europea. Criterios de convergencia de la UEM. Las instituciones de la UE: división de poderes y características.
España en la Unión Europea		
Sesión 4. Trabajo en grupo de la ficha de trabajo 1 de la UE → Exposición oral. Explicación y debate de los cuadros, gráficas y variables (cuadro macroeconómico).	Trabajo en grupo. Expresión oral. Síntesis. Análisis de gráficas y cuadros, interpretación de variables.	Las instituciones de la UE Definición de tasa de paro, la deuda, el déficit, etc. Evolución económica desde 1986. Análisis de coyuntura.
Semanas 3 y 4 <i>¿Encontrarás trabajo?, ¿ganarás más que un alemán?</i>		
Toma de contacto con el paro		
Sesión 5 Cuestiones/contexto. <i>¿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?</i> 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.



Descripción	Finalidad	Contenido
Debate y puesta en común de ideas sobre el vídeo: Portavoz de partido político.	Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Opinar razonadamente. Analizar información.	Evaluación crítica de la situación del mercado de trabajo: <i>¿las ayudas desincentivan la búsqueda?</i>
Cuestionario inicial (El becari@ del Ministerio).	Evaluar los conocimientos previos para el resto del curso.	Visión global de la asignatura.
Vídeo: Mondragón-Universidad. Debate. Trabajo para casa: ficha de trabajo 2 (Inmigración).	Emitir juicios de valor, pensamiento crítico. Analizar información.	Especialización sectorial y paro. Sobrecualificación vs. «ni-ni».
Sesión 6. Debate <i>¿el inmigrante quita puestos de trabajo?</i> Debate grupo. Cerramos la inmigración: Test Kahoot de la ficha de trabajo 2. Conclusiones generales y aclaración de dudas.	Evaluar los distintos 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, <i>¿el envejecimiento bajará el paro?</i> , <i>¿cómo repercute el envejecimiento en el mercado laboral y en la productividad?</i> , <i>¿cobrarás una pensión?</i> Exposición sobre el proceso de envejecimiento. Trabajo para casa. 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 la mano de obra envejecida.
Evolución del paro		
Sesión 8. Aclaración de dudas y conceptos claves de la clase anterior. Resolución de la ficha de trabajo 3 en grupo. Exposición de resultados. Destacar el efecto de la crisis financiera del 2008. Trabajo para casa. Ficha de trabajo 4 el capital humano	Aclaración de conceptos claves. Que «hablen entre ellos» y fomentar el debate. Evaluar los conocimientos. Trabajo en grupo. Elaboración de gráficos y tasas. Expresión oral y escrita. Razonamiento crítico.	Repasamos las tasas, evolución y características de las principales variables del mercado laboral. Visión panorámica del mercado laboral desde 1986. Características y evolución de la población activa, parada y ocupada. Paro coyuntural vs. estructural. Presentación de la crisis financiera de 2008.



Descripción	Finalidad	Contenido
Semana 5. La crisis financiera del 2008. ¿Con la banca hemos topado?		
Sesiones 9 y 10 Cuestiones/contexto <i>¿Qué papel ha jugado en la crisis actual? ¿Conoces a alguien cercano que haya sufrido los efectos de la crisis? ¿Afectó la subida de las hipotecas a tu familia?, ¿cómo?</i> Políticas (repaso) políticas pensiones, sostenibilidad, rescate COVID.	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 dé cuenta de que el problema no está cerrado. Nuevos fondos rescate. Nuevas políticas.	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. <i>¿Las reformas financieras han funcionado?</i> Rescate COVID.
Test: <i>¿Qué sabes del sistema financiero?</i> 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. Repasando el cuadro macroeconómico: <i>impacto COVID en el crecimiento</i>		
Sesión 11. Actividades sobre Cuadro macroeconómico y previsiones. Se analiza un cuadro macroeconómico entre los alumnos. 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.



Descripción	Finalidad	Contenido
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. Los alumnos por grupos realizan una única propuesta consensuada a partir de las de sus integrantes. Son analizadas por el resto de la clase. Se comentarán las dudas y el profesor propondrá las mejoras necesarias.	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: factores 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 del profesor: presentación del sistema productivo español y debate. Inmigración (debate por conflicto con Marruecos)	Que tomen «conciencia de lo que saben». Análisis de gráficas y cuadros. Concienciación problema de inmigración.	Características del tejido productivo español. El problema de la inmigración.
Semana 9 y 10. La demanda del mercado laboral: <i>el sistema productivo español</i>		
Sesión 17 y 18. Test inicial especialización productiva. Exposición profesor. Principales características de los sectores I, II y III y debate. Test final especialización productiva.	Que tomen «conciencia de lo que saben». Análisis de gráficas y cuadros.	Especialización y competitividad de los sectores productivos. Proceso de terciarización, debilidades y fortalezas competitivas. Relaciones con la productividad y la creación de empleo.
Sesión 19 y 20. Test estructura productiva española: Construcción y Test estructura productiva turismo. Exposición profesor sobre sus principales características. Debate y 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.



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

Descripción	Finalidad	Contenido
Semanas 11, 12 y 13. <i>Os toca a vosotros... «exposiciones»</i>		
Exposición de los trabajos realizados por los grupos en la fecha acordada. Los alumnos han grabado un vídeo o un power point con voz y han elaborado un test/Kahoot. Algunos han preferido hacerlo en presencial. Se dedican varias sesiones a cada una de las exposiciones realizadas por los alumnos. — Sesión modelo energético y medioambiente. — Capital físico. — Sesión factor empresarial. — Sesión especialización. — Sesión marco institucional. Test de repaso tras cada uno de ellos (realizado por ellos). El profesor interviene siempre que sea necesario. Debate y resolución de dudas en grupo.	Trabajo en grupo. Trabajo de síntesis. Capacidades ofimáticas. Creatividad. Expresión oral y escrita. Defensa de ideas. Evaluación (hacen sus preguntas).	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 del mercado de trabajo en España.
Semana 14. <i>¿Quién soluciona todo esto? El sector público en España</i>		
Sesión 27. Se trabaja en una ficha sobre las medidas de política de lucha contra el paro y del Estado del bienestar y de los fondos de rescate. Sesión 28. Debate Políticas activas y pasivas laborales. Políticas públicas: reforma pensiones. 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. <i>Todo llega a su fin</i>		
Sesión 29. Cuestionario final (becario <i>returns</i> versión test). Gran debate y puesta en común: interrelacionando los elementos. Consenso. Autoevaluación y cuestionario sobre la asignatura. Sesión 30. Test final de toda la asignatura.	Debate. Valores sociales/concienciación. Síntesis y visión global. Búsqueda de interrelaciones.	Visión global de todo el contenido de la asignatura.



momento. Por ejemplo, el plan de sostenibilidad nacional o el conflicto con Marruecos han sido incorporados aprovechando la coyuntura.

La mayoría de las actividades se entregan, primero de manera individual, y luego en grupo. Se escriben a mano y a bolígrafo. Con el modelo híbrido, normalmente acuden a clase de manera habitual una media entre 12 y 15 alumnos (el resto, 35-40, en *online*).

El cuestionario inicial (Finkel, 2008) (tabla 2) se ha realizado como un pequeño «caso» para que el alumno se sienta representado en una situación «cotidiana» y humorística. De manera resumida, se han incluido preguntas sobre a) cálculo de indicadores y tasas del mercado laboral, b) concepto y medición de capital humano c) concepto y factores de aumento de la productividad d) deuda y causa del endeudamiento f) causas del paro. Véase Fernández-Serrano (2020) para una versión completa del mismo.

Tabla 2. El becario del Ministerio (cuestionario).

1. [...] 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?
2. [...] ¿en cuánto te valoras tú?. Según tu abuela, tú vales mucho pero, espera, ¿te acaba de preguntar qué cuánto vales?, ¿qué en cuánto te valoras? Justifícale la respuesta
3. [...] ¿cómo elevarías la productividad en España?, ¿por qué la española es menor que la alemana?
4. [...] explícale lo que sepas sobre los niveles de endeudamiento de España, de dónde vienen y dónde pueden estar los problemas de un endeudamiento excesivo.
5. [...]. Aclararé las causas del paro del país que te vio nacer.

Desarrollo del CIMA y mejoras realizadas

Si algo funciona... ¡mejóralo!

Bajo los planteamientos desarrollados con anterioridad, y puesto que el primer principio de mi modelo de enseñanza resultaba inviable –la vuelta a una presencialidad real– para el curso 2020/21, el objetivo ha sido potenciar y mejorar los elementos que habían funcionado en las anteriores dos ediciones. A continuación, se detallan algunos de los aspectos más destacados de su desarrollo e implementación.

En primer lugar, la visión integral de la asignatura ha funcionado de manera mucho más fluida gracias a la revisión del mapa de contenido. Las mejoras del mapa mediante más contenidos procedimentales y actitudinales



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

y el diseño de las tareas específicas para ellos han encajado perfectamente (Bain, 2007; Finkel, 2008). En particular, se ha mejorado la jerarquía e interrelación de los principales nudos, dejando mucho más claro las causas del paro y enlazando con los demás problemas de la economía española de manera más natural (véase figura 1). En otras palabras: cada vez tengo más claro dónde quiero empezar y dónde quiero llegar, saltando de nudo si es necesario sin que el discurso se rompa.

En segundo lugar, las preguntas directas y personales (*¿esperas encontrar trabajo el año próximo?, ¿alguien en tu familia está en paro?, ¿sabes cuánto debes al Estado?, ¿te servirá tu formación para encontrar trabajo?*, etc.) siguen funcionando y han logrado la conexión y el debate con el alumnado en todo momento (Finkel, 2008). Ahora bien, aunque exigí desde un primer momento que las cámaras estuvieran abiertas e insistía en ello cada semana, al poco tiempo la mayoría de los alumnos no lo hacían. La pérdida de tiempo y el desgaste que ello suponía me llevó a que esas preguntas y debates las centrara en un primer momento en los alumnos y alumnas asistentes en el aula física, relegando a un segundo momento la opinión del alumnado asistente en modo *online*. No ha sido la mejor opción, pero era la única que impedía romper con el ritmo de las clases.

En tercer lugar, se ha potenciado la evaluación previa del alumno, tanto para conocer el punto de partida como, en particular, para que sean conscientes de lo que saben y de lo que no. Las herramientas para ello han sido los test (Kahoots, fundamentalmente). He aumentado su número aprovechando la coyuntura híbrida del sistema, siendo una de las actividades más valoradas positivamente por los alumnos y alumnas de la asignatura.

En cuarto lugar, la planificación y secuencia de actividades se ha desarrollado de manera más natural, lo que ha permitido plantear nuevas actividades alternativas sobre la marcha sin romper la lógica secuencia de las mismas (Rivero y Porlán, 2017). La actualidad de la economía ha marcado buena parte de ellas y el alumnado lo ha agradecido. Además, es algo obligatorio por la propia naturaleza de la materia.

Vinculado con el anterior, he retomado el cuestionario inicial con preguntas abiertas con un contenido más general que ha englobado más materia. He mantenido el (necesario) sentido del humor en el mismo en la medida de lo posible, sin restar rigor científico. Sin embargo, no he pasado el mismo cuestionario al final del curso. He optado por incorporar el contenido de esas preguntas en un tipo test. El año pasado, el cuestionario final se tradujo en un «copia y pega» demasiado evidente, resultado de un alumnado *online* y este año, con un modelo híbrido, era algo que iba a pasar de nuevo. Por ello, he optado por preguntas tipo test con tiempo limitado que equilibra la situación para los que están en clase y, aunque no son preguntas abiertas, han sido la mejor opción para asegurarme de que



todos han asimilado un mínimo del contenido desarrollado. Considero que estoy en situación de poder analizar el avance de los mismos sin tener que acudir a las escaleras de aprendizaje.

Finalmente, me gustaría destacar dos de las mejoras introducidas en este CIMA que creo han funcionado satisfactoriamente: el trabajo en grupo de las actividades y su propia implicación en la calificación de estas.

El trabajo en grupo como potenciador del trabajo individual

En este CIMA 2020/21 he seguido planteando actividades para casa y para clase, aumentando el peso del trabajo en grupos. En este sentido, he introducido un cambio significativo respecto al curso pasado puesto que todas las actividades han sido trabajadas dos veces. He tenido un total de 50 alumnos en clase, que se han dividido en 11 grupos creados por ellos mismos. Las actividades las trabajan de manera individual en un primer momento (con entrega incluida a través de la plataforma o recogida físicamente); en un segundo momento, deben realizar una única propuesta de equipo que será debatida en clase para su resolución. La mayoría de este trabajo colectivo lo han desarrollado en horario fuera de clase puesto que ha sido imposible tanto física –por la pandemia– como virtual –por el modelo híbrido, donde no están todos los alumnos en el mismo aula–. Esto permite centrarme en el *feedback* de la actividad grupal, de manera que sea el grupo el medio donde los alumnos aprenden en un primer momento, favoreciendo el aprendizaje entre iguales y quitarme de en medio siempre que sea posible en su trabajo individual (Bain, 2007). El primer lugar para la resolución de sus dudas ha sido el grupo de compañeros. Por supuesto, cuando he observado fallos evidentes en la tarea del equipo, he vuelto atrás para reforzar los contenidos que considero no han sido asimilados de manera satisfactoria entre los compañeros. Además, ha habido contenido básico de la materia que ha sido impartido a través de estos grupos de trabajo: se ha asignado a cada grupo un epígrafe del temario «clásico» que debe, no solo impartir al resto de compañeros, sino también elaborar las preguntas que se emplearán para su evaluación.

La implicación del alumnado en su propia calificación

En esta edición me propuse valorar el esfuerzo y el interés. El interés debe fomentarlo el profesor, pero también el alumno puede alimentarlo. El año pasado, muchos de los vídeos que subían de manera complementaria no fueron vistos por casi nadie. En esta ocasión, he aprovechado algunas herramientas de la plataforma, como el seguimiento del número



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

de visitas, para una primera valoración de estos aspectos, así como otros como la participación activa en clase, tutorías, el propio trabajo individual, etc. etc. No obstante, el principal esfuerzo que les pido a los alumnos y alumnas es que elaboren sus propios contenidos y dediquen un tiempo en hacerlo. Todas las actividades han sido entregadas escritas a mano –algo que no ha sido muy popular– (exceptuando las que deban realizarse en hoja de cálculo). Asimismo, he intentado que todos expongan y hablen en público al menos una vez y que participen de manera activa tanto en la clase física, como en *online*.

Mi alumnado no se mueve por una motivación intrínseca por la asignatura y considera que todo esfuerzo necesita ser recompensado a través de una nota, así me lo han manifestado más de una vez. En este sentido, como en anteriores ediciones, sigo considerando necesario una calificación numérica de las actividades para motivar al alumno y que sean conscientes de que se valora su esfuerzo. No obstante, he introducido varios cambios en esta calificación. En primer lugar, no todas las actividades se han puntuado. Hay actividades que son trabajo para que el alumnado adquiera el contenido que trato de transmitir. Su evaluación se ha realizado de otra manera, a través de un test, de un debate, o de una pregunta abierta. En segundo lugar, no he dado calificaciones numéricas hasta el último momento. El curso pasado muchos alumnos hacían previsiones con las actividades a realizar debido a que conocían de antemano la ponderación y puntuación de estas. De este modo, buena parte del alumnado en el último mes no realizaban ya muchas de las tareas programadas puesto que habían (para bien o para mal) hecho sus cálculos. En este CIMA 2020/21 se han corregido las actividades, pero evitando calificaciones alfanuméricas y proporcionando *feedbacks* más cualitativos para que supieran qué mejorar y cómo hacerlo, especialmente en las actividades grupales (Rivero y Porlán, 2017). No ha sido una decisión muy popular, muchos se han quejado hasta última hora, y no han entendido bien por qué, si ellos han trabajado una actividad, no «le entra en su nota». El objetivo era que trabajasen de manera continua, que considerasen que «todo cuenta» y evitar que puedan calcular su «media» antes de tiempo.

Bajo estos planteamientos, he buscado promover lo que denomino un alumnado que *R.Í.E.*:

- «R» de respeto, en particular, hacia el trabajo que hacen sus compañeros en el grupo y con el que el/ella se ha comprometido/a a desempeñar;
- «I» de interés hacia el contenido que se imparte y
- «E» de esfuerzo.



Para la evaluación del CIMA no solo he pedido una autoevaluación del alumno, sino que he potenciado la implicación del alumnado en la propia evaluación de los compañeros (Rivero y Porlán, 2017). La única forma que he encontrado de evaluar el trabajo en grupo bajo un contexto de pandemia y con modelo híbrido de enseñanza, ha sido solicitar la propia evaluación entre los alumnos que componen el grupo. El alumno sabía desde el principio que sería evaluado y que iba a evaluar a sus compañeros. Estas valoraciones han sido tenidas en cuenta en la calificación final de la asignatura. Cada grupo ha elegido al compañero al que se le subiría nota y al que se le bajaría. Y así se ha hecho. Mi sorpresa ha sido que nadie, absolutamente nadie, de los que han bajado de nota final por la votación de sus compañeros se han quejado. Asimismo, ellos mismos han desarrollado preguntas que han formado parte de la evaluación final y han puntuado las exposiciones presentadas por los compañeros. Todo ello ha sido tenido en cuenta en las calificaciones finales. A falta de realizar el examen oficial de la asignatura, más del 50 % de los alumnos y alumnas han aprobado la asignatura por evaluación continua, niveles similares al del primer año del CIMA y es de esperar que en primera convocatoria sean más del 90 % las que lo superen.

Por su puesto, he solicitado su opinión con preguntas abiertas para que expresen sus comentarios sobre la docencia recibida y a mí como profesor. Sobre 5, la asignatura y el profesor alcanzan una puntuación por encima del 4.

Además, este año ha sido posible emplear el cuestionario (*Creencias de los Estudiantes sobre la innovación en la Enseñanza universitaria*) C-RENOVES, aún en fase experimental (Grupo FIDU, 2019). Junto a una serie de preguntas abiertas sobre la enseñanza impartida, esta herramienta consta de 20 ítems en escala Likert 1-6 (Totalmente en desacuerdo/de acuerdo) que se pueden agrupar por pares de manera que uno es coherente con el modelo de enseñanza tradicional y transmisivo y su opuesto con el modelo activo y centrado en los estudiantes. Las 10 parejas que se forman recogen información sobre tres categorías generales: a) *el tratamiento de los contenidos*; b) *el modelo metodológico y las actividades* y c) *la evaluación-calificación*. En definitiva, se trata de una herramienta que trata analizar hasta qué punto el modelo de aprendizaje desarrollado se asemeja más a un modelo tradicional o uno de corte más constructivista.

Puesto que se pueden formar 10 parejas de ítems, se ha procedido a restar al ítem de la enseñanza centrada en el estudiante el ítem de la enseñanza transmisiva. De esta manera, se crea una variable que oscila entre 6 y -6, siendo los valores positivos orientativos de una enseñanza constructivista. Como se observa en la figura 4, todas las diferencias entre



los ítems son positivos obteniéndose las mayores diferencias en el tratamiento de los contenidos y en la mayoría de los aspectos de la evaluación.

Las menores diferencias se encuentran, en primer lugar, en la confrontación de la metodología utilizada durante la innovación cuando se pregunta al alumno sobre la resolución de problemas, proyectos o casos en clase. En este sentido, considero que es algo normal puesto que en ningún momento se ha nombrado este tipo de actividades y se trata más de un sesgo a la hora de realizar las preguntas en el cuestionario. Sin duda en siguientes versiones de C-RENOVES deberá incluir otras posibilidades de actividades alejadas de las clases magistrales que recojan de manera más amplia otras actividades.

En segundo lugar, y será un aspecto que mejorar en futuras sesiones, la menor puntuación se ha alcanzado en las percepciones que tienen los alumnos sobre la evaluación en proceso y basada en la evolución de sus ideas. Probablemente, las quejas referidas a actividades que no se han puntuado de manera cuantitativa como ellos esperaban y, sobre todo, la imposibilidad de trabajar el cuestionario final de manera escrita para que vean lo que sabían al principio y al final han podido influir en la baja puntuación en estas dos variables. Asimismo, habría que esperar al examen oficial de la asignatura para observar si los alumnos perciben la mejora en sus conocimientos y cómo ellos han sido tenidos en cuenta en su evaluación. Quedamos a la espera de poder analizarlo con más detenimiento estos aspectos en futuras ediciones.

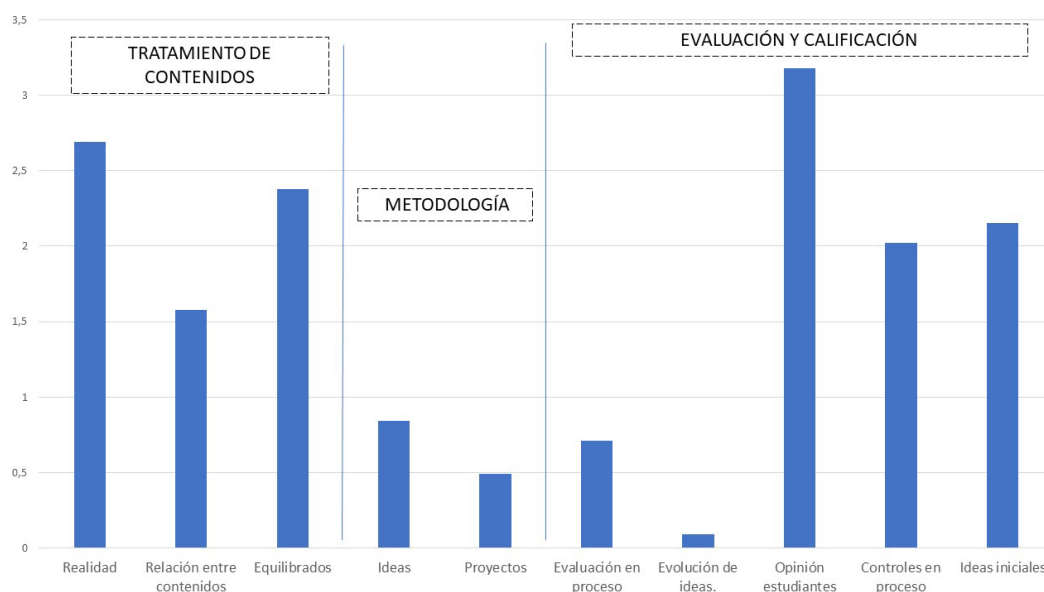


Figura 4. Diferencias de pares de ítems (constructivista vs. tradicional).



Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán, *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Grupo FIDU (2019). *Creencias de los Estudiantes sobre la innovación en la Enseñanza Universitaria (C-RENOVES)*. Universidad de Sevilla.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación de la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Madrid: Morata.
- Fernández-Serrano, J. (2020). Un ciclo de mejora en el aula sobre las causas del desempleo en España con alumnos de administración de empresas. En E. Navarro-Medina y R. Porlán (Coord.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1283-1307). Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla.



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

