

Cómo afecta el poder a tus relaciones: Aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula en Psicología de las Organizaciones

How power affects your relationships: Applying an Improvement Cycle in Classroom in Organizational Psychology

Santiago Renedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1754-806X>

Universidad de Sevilla

Departamento de Psicología Social

srenedo@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231898.044>

Pp.: 635-648



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

Resumen

Este trabajo presenta el diseño y la aplicación de un Ciclo de Mejora en el aula en la asignatura de Psicología de las Organizaciones en el 2º curso del grado en Psicología, llevado a cabo a lo largo de cuatro seminarios de dos horas de duración cada uno, con la participación de 66 estudiantes. Se expone el diseño del CIMA, que incluye las actividades docentes y los principios que las guían, el mapa de contenidos, y una evaluación tanto del aprendizaje como de la práctica docente durante la implementación de este ciclo. El nivel de adquisición de conocimientos del alumnado fue evaluado mediante cuestionarios pre y post, cuyos resultados comparativos evidencian una mejora en el aprendizaje del grupo. El manuscrito concluye destacando la importancia de adoptar un enfoque docente centrado en el estudiante como constructor de su propio conocimiento, atendiendo a sus necesidades, motivaciones e intereses.

Palabras clave: Psicología de las organizaciones, grado en psicología, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, innovación docente.

Abstract

This work presents the design and implementation of an Improvement Cycle in Classroom-ICIC in the subject of Organizational Psychology course in the second year of the Psychology degree, carried out over four seminars, each lasting two hours, with the participation of 66 students. The design of the ICIC is outlined, including the teaching activities and the principles that guide them, the map of contents, and an evaluation of both the learning and the teaching practice during the implementation of this Cycle. The students' level of knowledge acquisition was assessed through pre- and post-questionnaires, whose comparative results show an improvement in the group's learning. The manuscript concludes by highlighting the importance of adopting a student-centered teaching approach, viewing students as constructors of their own knowledge and addressing their needs, motivations, and interests.

Keywords: Organizational psychology, psychology, university teaching, teacher professional development, teaching innovation.



Introducción

El Ciclo de Mejora en el aula (CIMA) fue aplicado en la asignatura de *Psicología de las Organizaciones*, en el primer cuatrimestre del segundo curso de *Psicología*. Había un total de 66 alumnos matriculados. La asignatura se organizaba en seminarios grandes, con sesiones de 2 horas, y seminarios pequeños, en los que la clase se dividía en 4 grupos de 17 estudiantes. Estos seminarios pequeños se realizaban en semanas alternas: 2 grupos asistían una semana y los otros, la siguiente.

Las sesiones se llevaron a cabo en 2 aulas diferentes, ambas equipadas con los recursos necesarios para facilitar dinámicas de trabajo en grupo y la realización de *role-plays*. El CIMA se centró en el tema de *Poder e Influencia*, con una duración total de 8 horas.

Diseño previo del CIMA

En este apartado se detalla el diseño propuesto para el CIMA, fundamentado en los principios establecidos por autores como Porlán (2017) y Delord, Hamed y otros (2020). Además, se han tenido en cuenta las experiencias previas de CIMAS implementados en esta asignatura (por ejemplo, Corlett, 2022). Sin embargo, dichas experiencias se llevaron a cabo en grupos bilingües, caracterizados por un menor número de estudiantes. Por ello, se revisaron tanto el contenido como las actividades propuestas, con el fin de garantizar que el aprendizaje fuera dinámico y participativo, incluso con un grupo numeroso. Se ajustó la planificación de las sesiones para aprovechar mejor el espacio de las aulas y se organizaron actividades rotativas, permitiendo que todos los estudiantes participaran activamente. Además, se fomentó el trabajo en subgrupos durante los seminarios, lo que facilitó una mayor interacción y permitió un seguimiento más cercano del progreso de cada alumno.

Mapa de contenidos y problemas claves

El mapa de contenidos y problemas clave (figura 1) se estructuran alrededor de la pregunta central: «¿cómo afectan el poder y la influencia a tus relaciones?». Esta cuestión ha servido como eje para generar, a lo largo del tema, situaciones reales y preguntas diseñadas para estimular la motivación y el interés de los estudiantes, en línea con los principios planteados por Porlán (2017). De esta manera, se busca que los estudiantes no perciban el poder y la influencia como conceptos ajenos a su realidad, sino que comprendan cómo se manifiestan en su vida cotidiana y cómo pueden utilizarlos de manera adecuada. Este mapa de contenidos fue entregado a los



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

estudiantes al inicio del tema para que pudieran seguir y comprender mejor su desarrollo.

Dentro de este mapa de contenidos aparecían 4 problemas clave que se abordarían en las 4 sesiones programadas para este tema:

1. ¿Cómo utilizar eficazmente el poder en tus relaciones? Se exploran las bases del poder, su uso adecuado y la importancia de respetar a la contraparte en la negociación.
2. ¿Cuáles son las consecuencias del ejercicio de influencia? Se analizan las respuestas al ejercicio de la influencia (cumplimiento, identificación e interiorización) y se reflexiona sobre la responsabilidad ética asociada.
3. ¿Qué relación existe entre poder e influencia? A través de modelos explicativos, se examina la interacción entre ambos conceptos, vinculándolos con ejemplos organizacionales.
4. ¿Qué debo tener presente al manejar el poder y la influencia? Se destaca la relevancia de la equidad, el rigor en la toma de decisiones y la responsabilidad moral al ejercerlos.

Asimismo, las relaciones directas, que aparecen en el mapa de contenidos, sirven para mostrar cómo las fuentes de poder, tanto posicional como personal, se conectan con su uso adecuado y cómo los factores que permiten ganar o perder poder influyen directamente en la negociación. Además, el estudio de modelos de poder e influencia se vincula directamente con las consecuencias de ejercer influencia, tales como el cumplimiento, la identificación y la interiorización, permitiendo a los estudiantes entender sus efectos inmediatos y concretos.

Por otro lado, las relaciones indirectas tienen el propósito de llevar a los estudiantes a reflexionar, entre otros aspectos, sobre la responsabilidad ética y moral al hacer uso del poder. A través de conceptos como la clasificación de las fuentes de poder, se les invita a considerar no solo el uso inmediato del poder, sino también su aplicación consciente y equilibrada en su vida diaria, asegurando un aprendizaje ético y reflexivo.

Finalmente, el diseño de este CIMA se basa en los conocimientos previos del alumnado, con el propósito de contextualizarlos, ponerlos en situación y fomentar su implicación activa en el desarrollo de la clase. A continuación, se presenta el mapa de contenidos y problemas clave, organizado en tres dimensiones: conceptuales, procedimentales y actitudinales:



PODER Y LA INFLUENCIA EN LAS RELACIONES PERSONALES

¿Cómo afecta el poder y la influencia a tus relaciones ?

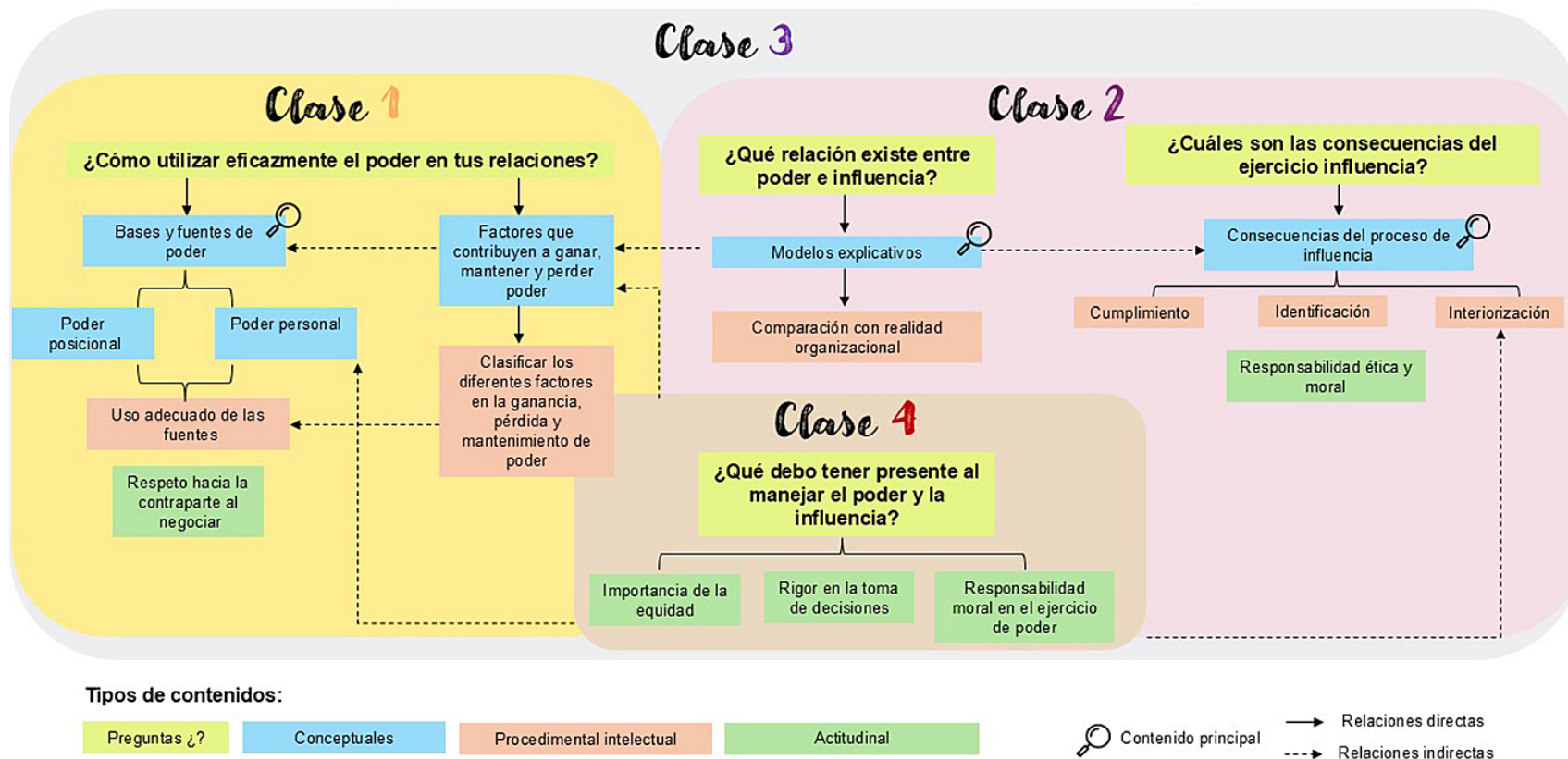


Figura 1. Mapa de contenidos y problemas claves



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

Modelo metodológico y secuencias de actividades

El modelo metodológico propuesto (figura 2) se estructura en torno a una dinámica general que integra tres elementos clave: problema (PR), ideas del alumnado (IA) y actividad de contraste (AC). Este modelo establece un ciclo iterativo orientado a fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo en los estudiantes:

1. Problema (PR): se plantea una situación inicial que contextualiza y motiva el aprendizaje activo y progresivo.
2. Ideas de los alumnos (IA): los estudiantes generan y debaten ideas relacionadas con el problema.
3. Actividad de Contraste (AC): se comparan las ideas iniciales con nuevos conocimientos, reforzando los conceptos clave.

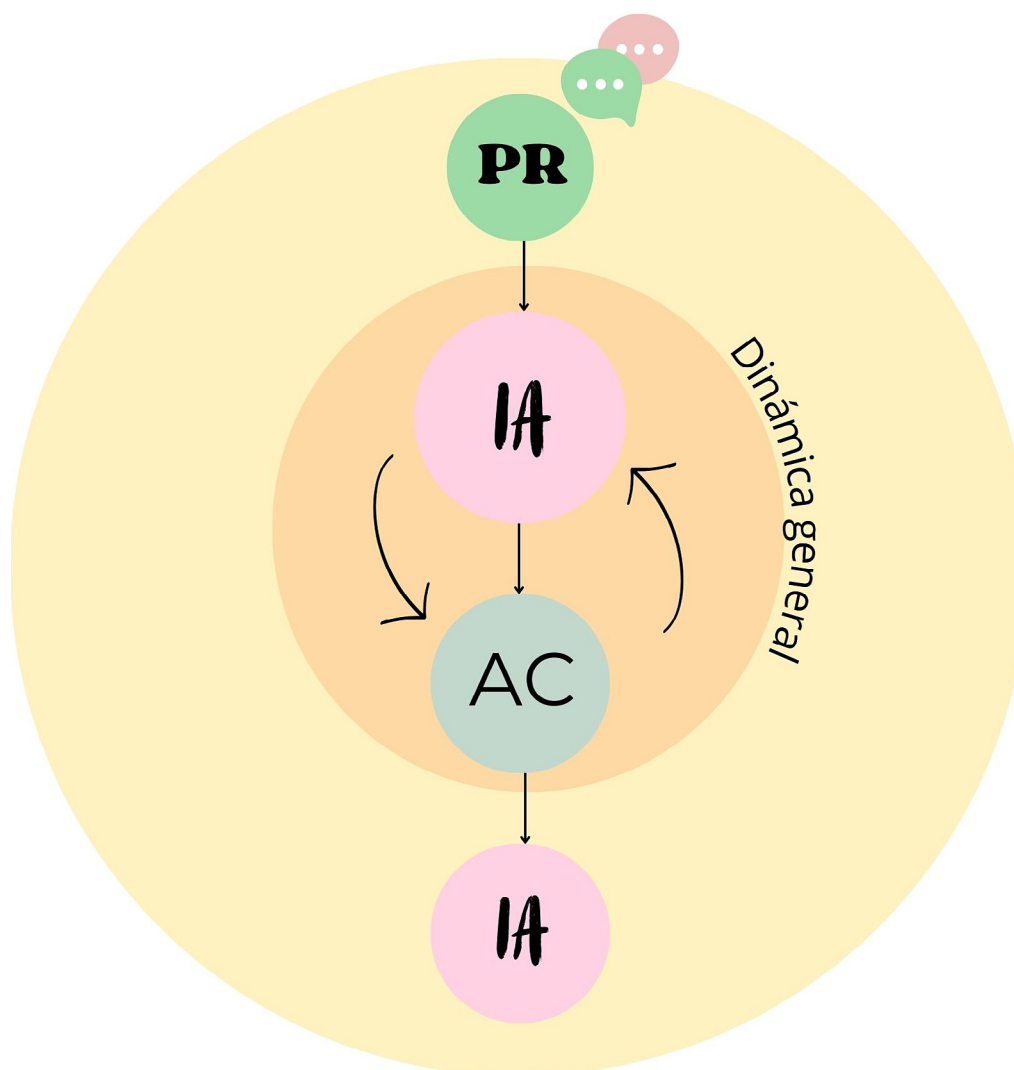


Figura 2. Modelo metodológico



Para lograr esto, fue clave diseñar actividades que se enfocaran en los problemas principales (tabla 1). Además, se adoptó un enfoque flexible que permitiera ajustar las actividades según las necesidades que fueran surgiendo e ir aumentando su dificultad a medida que el proceso avanzaba. Por ejemplo, si los estudiantes estaban especialmente motivados por una actividad concreta, como la negociación con el profesor, se profundizaría más en esa dinámica. En este caso, no solo se exploraron las estrategias de negociación, sino que también se prestó especial atención a los sentimientos tanto de los alumnos como de la contraparte. Se les animó a reflexionar sobre cómo sus emociones podrían influir en el proceso de negociación y cómo percibían las emociones del profesor. De esta forma, se garantizaba que las actividades se adaptaran al contexto y promovieran el aprendizaje.

Tabla 1. Secuencia de actividades

Actividad/ Tiempo/ Recursos/ Descripción	
Seminario 1: Al inicio de la clase, el grupo de 66 estudiantes se divide en tres subgrupos para fomentar la interacción entre aquellos que suelen sentarse en diferentes lugares, ya que muchos no se conocían entre sí.	
PR1/ 10'/ Proyector y PowerPoint/	«Tenéis que entregar un proyecto final para la asignatura de <i>Psicología de las Organizaciones</i> . El plazo de entrega es en 2 días, pero varios de vosotros sentís que no tenéis suficiente tiempo para terminar el proyecto con calidad. Uno de los estudiantes, que ha sido elegido por sus compañeros, decide pedir una tutoría con el profesor para negociar una ampliación del plazo de entrega». A continuación, se le entrega a cada subgrupo las siguientes instrucciones: 1. «Tienes buen rendimiento, apoyo de compañeros y razones válidas para pedir una extensión. Estás dispuesto a negociar alternativas». 2. «No tienes respaldo ni razones sólidas para pedir más tiempo. Tu participación es baja y el profesor ya ha dado una prórroga a otro grupo». 3. «Observa la negociación e identifica factores que facilitan o dificultan el proceso. Anota todo lo relevante».
IA1/ 15'/ Papel y lápiz/	Los alumnos del subgrupo 1 y 2 trabajan sobre cómo abordarían la negociación para cambiar el plazo de entrega. El subgrupo 3 observa y analiza la negociación.
AC1/ 10'/ Espacio representación/	Dos representantes de los subgrupos 1 y 2 salen de clase. El del 2 regresa y negocia con el profesor, quien adopta una postura firme, señalando su falta de asistencia y conexión. Luego, el del 1 entra y, en contraste, el profesor se muestra comprensivo.
IA2/ 15'/ Pizarra y tizas/	El alumnado analiza los factores influyentes en el éxito o fracaso de ambas negociaciones. El profesor recoge las ideas en la pizarra.
AC2/ 20'/ Pizarra y tizas/	El profesor clasifica en la pizarra las características de cada fuente de poder y cuándo conviene utilizarlas.



Actividad/ Tiempo/ Recursos/ Descripción			
IA3/ 5'/	Papel y lápiz/	El alumnado las recoge en una ficha.	
PR2/ 10'/	Proyector y PowerPoint/	Se presenta a los estudiantes el siguiente problema: «imagina que se produce, de nuevo, la siguiente situación de negociación. Sin embargo, ahora el profesor tiene el siguiente aspecto. ¿Negociarías de la misma manera?».	
A:		B:	
C:			
IA4/ 15'/	Pizarra y tizas/	El alumnado analiza los factores que influyen en ganar, perder o mantener poder, como la expresión seria en la primera imagen como percepción de competencia. El profesor recoge estas ideas en la pizarra.	
AC3/ 15'/	Pizarra y tizas/	El profesor da <i>feedback</i> , añadiendo factores como la edad o el género que también influyen en la percepción de poder.	
IA5/ 5'/	Papel y lápiz/	El alumnado recoge en una ficha dichos factores.	
Seminario 2:			
PR3/ 15'/	Proyector y PowerPoint/	«Los profesores de Psicología de las Organizaciones han decidido implementar un enfoque más interactivo y participativo, reemplazando las clases magistrales tradicionales. Sin embargo, algunos estudiantes se muestran reacios al cambio, ya que prefieren el método tradicional». El profesor pregunta: ¿qué estrategia se podría utilizar para persuadir a los estudiantes más tradicionales de aceptar este nuevo enfoque?	
IA6/ 15'/	Papel y lápiz/	Los estudiantes se dividen en subgrupos para explorar estrategias que influyan a la clase, como ofrecer mejores calificaciones a quienes adopten el nuevo enfoque o fomentar la confianza hacia el profesor para motivar su aceptación.	
AC4/ 20'/	Pizarra y tizas/	El profesor organiza en la pizarra las distintas consecuencias del proceso de influencia: cumplimiento, identificación e interiorización. Por ejemplo, la confianza hacia el profesor se clasifica dentro del proceso de identificación.	
IA7/ 10'/	Papel y lápiz/	El alumnado las recoge en una ficha.	
PR4/ 10'/	Proyector y PowerPoint/	Se entrega a cada grupo un conjunto de tarjetas con las fuentes de poder (personal y posicional) y sus características, como confianza o castigo, así como las consecuencias del proceso de influencia (cumplimiento, identificación e interiorización). El profesor pregunta cuál es la relación entre las fuentes de poder y las consecuencias de la influencia.	
IA8/ 20'/	Papel y lápiz/	Los estudiantes trabajan en subgrupos para identificar la relación entre las bases de poder y las consecuencias de la influencia.	
AC5/ 25'/	Pizarra, adhesivos y tizas/	Los estudiantes pegan en la pizarra las tarjetas que relacionan poder e influencia. El profesor da <i>feedback</i> sobre estas relaciones utilizando diferentes modelos, como el funcionalismo o la aproximación-inhibición.	
IA9/ 5'/	Papel y lápiz/	El alumnado las recoge en una ficha.	

Actividad/ Tiempo/ Recursos/ Descripción			
Seminario 3: Desde el inicio de curso, los estudiantes se han organizado en consultoras de Recursos Humanos. Se les envió un mensaje en enseñanza virtual informando sobre una empresa externa que solicitaba sus servicios tras sufrir una crisis por el mal uso del poder. Este mensaje tenía como objetivo captar la atención del alumnado, seguido de un documento que detallaba la problemática.			
PR4/	3'/	Enseñanza virtual/	Mensaje enviado por enseñanza virtual solicitando al alumnado sus servicios de consultoría.
IA10/	10'/	Enseñanza virtual/	El alumnado lee el caso práctico subido a la plataforma.
PR5/	10'/	Proyector y PowerPoint/	Se plantea un debate sobre los problemas en la organización, abordando las siguientes preguntas: «¿qué está ocurriendo en la empresa?, ¿cómo se siente el directivo durante su mandato?, ¿cuál es el estado emocional de los empleados?, ¿cómo se siente el directivo tras su despido?».
IA11/	25'/	Papel y lápiz/	El grupo empieza a completar una ficha sobre el diagnóstico de la organización.
AC6/	10'/	No necesario/	Feedback del profesor sobre el trabajo en grupo.
IA12/	15'/	Pizarra y tizas/	Un representante de cada consultora presenta el diagnóstico de la empresa solicitante del servicio. El profesor recoge las ideas principales en la pizarra.
AC7/	5'/	Pizarra y tizas/	El profesor analiza las ideas del alumnado, buscando patrones para elaborar un diagnóstico común.
IA13/	25'/	Papel y lápiz/	El grupo completa una ficha sobre posibles intervenciones basadas en el diagnóstico realizado, mientras el profesor fomenta la búsqueda de información en revistas científicas.
AC8/	10'/	No necesario/	El profesor ofrece <i>feedback</i> durante el trabajo en grupo, sugiriendo temas adicionales para la intervención, como el uso del <i>coaching</i> para ganar poder.
IA14/	20'/	Pizarra y tizas/	Un representante de cada consultora (distinto al anterior) presenta la intervención propuesta para la empresa y el profesor las anota. Luego, se inicia un debate sobre las intervenciones más efectivas.
Seminario 4: En la última clase se abordan los principios éticos en decisiones con poder e influencia. Se trabajan en dos salas: sala A, donde el grupo A representa la situación, y sala B, donde el grupo B observa. La sala A cuenta con una cámara que proyecta imágenes a la sala B.			
PR6/	10'/	Webcam y salas/	La sala A recibe la tarea de seleccionar 10 estudiantes de 30 inscripciones para el máster, con solo 15 minutos para decidir los criterios. Tienen 30 fotografías generadas aleatoriamente de posibles estudiantes y el profesor les pregunta: «¿cómo elegiríais a estos alumnos?».
IA15/	15'/	Webcam y salas/	El alumnado de la sala A toma decisiones sobre los candidatos, mientras que el de la sala B observa comportamientos clave, como la influencia de un líder emergente.
AC9/	20'/	Pizarra y tizas/	El profesor reúne al alumnado, abre el debate sobre las impresiones de los participantes y observadores y da <i>feedback</i> relacionando los comportamientos con las bases de poder y factores que favorecen la ganancia de poder.



Actividad/ Tiempo/ Recursos/ Descripción			
IA16/ 15'/ Papel y lápiz/	El alumnado completa una ficha destacando los elementos más importantes para resolver el tema, como el uso del poder personal para ganar aceptación.		
PR7/ 10'/ Webcam y salas/	Se invierten los roles entre participantes y observadores. El profesor plantea la siguiente situación: «ahora, estaréis divididos en dos grupos: profesores con antigüedad en el máster y nuevos profesores. Los de mayor antigüedad conocen a algunos de los alumnos, ya que son sus alumnos internos». Luego, el profesor vuelve a hacer la misma pregunta: «¿cómo elegirías a estos alumnos?».		
IA17/ 15'/ Webcam y salas/	El alumnado de la sala A ejemplifica la situación tomando decisiones, por ejemplo, utiliza su poder para elegir a su alumno interno, sin importar otros criterios más objetivos (por ejemplo, basados en la competencia). Mientras tanto el alumnado de la sala B recoge aquellos comportamientos relevantes entre sus compañeros.		
AC10/ 20'/ Pizarra y tizas/	El profesor reúne al alumnado y abre el debate sobre las impresiones de los participantes y observadores. A partir de los comentarios, resalta los principios éticos seguidos y los que no, como la importancia de la equidad en la toma de decisiones.		
IA18/ 15'/ Papel y lápiz/	El alumnado completa una ficha destacando los principios más importantes para resolver el tema, basándose en sus comentarios y el <i>feedback</i> del profesor.		

Cuestionario inicial-final

Para la evaluación del aprendizaje se utilizó un caso práctico, realista y similar a otros realizados durante las clases. Este caso se administró antes y después del CIMA. Se informó a los estudiantes que debían introducir un código alfanumérico. Se les recalcó que el cuestionario no era un examen, sino una herramienta para potenciar su aprendizaje. El caso fue diseñado siguiendo las ideas propuestas por Porlán (2017), siendo coherente tanto con los contenidos como con el modelo metodológico:

Tienes que entregar un proyecto final para la asignatura de Psicología de las Organizaciones en dos días. Sin embargo, la mayoría de los miembros del grupo siente que no tendrán tiempo suficiente para completarlo. A pesar de haber trabajado con dedicación, algunos imprevistos y una carga de trabajo extra han dificultado seguir el plan original, generando preocupación y estrés entre los estudiantes.

Ante esta situación, el grupo decide que lo mejor es intentar negociar una extensión del plazo. Después de una breve reunión, eligen a uno de los compañeros para que actúe como representante y hable con el profesor en nombre de todos. La tarea del representante será explicar la situación de manera clara y justificar por qué consideran que una ampliación permitiría presentar un trabajo más completo y riguroso.



Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

Sesión 1. La sesión comenzó con baja participación debido a exámenes en otras materias, pero los estudiantes presentes mostraron alta motivación. La dinámica inicial generó un impacto emocional positivo que facilitó las actividades posteriores. Aumentó el número de voluntarios, aunque el rol de observador no fue efectivo al inicio. Los estudiantes agruparon características de las fuentes de poder, acercándose al contenido, y valoraron positivamente la ficha de síntesis.

Sesión 2. Los estudiantes mostraron interés en contrastar métodos tradicionales e innovadores. Ante la falta de un equipo contrario, asumí el rol de defensor de métodos tradicionales para enriquecer el debate. Los conceptos de bases de poder y sus consecuencias se entendieron mejor mediante *role-plays*, aunque algunos necesitaron más tiempo.

Sesión 3. La actividad se dividió en diagnóstico e intervención, equilibrando el tiempo para ambas partes. Los debates entre grupos ayudaron a corregir ideas iniciales y fomentaron la retroalimentación. Los estudiantes mostraron creatividad en sus intervenciones y presentaciones, aunque la falta de ejemplos claros al inicio dificultó algunas propuestas.

Sesión 4. Los estudiantes conectaron los conceptos previamente abordados con sus experiencias personales. Aunque la logística se vio afectada por las aulas separadas, la participación fue alta. Se realizó una «evaluación por pares» y se sugirió incluir un facilitador adicional para añadir presión de tiempo, además de ofrecer un resumen final del tema.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

En la figura 3 y 4 se recopilan 2 de las 4 escaleras de aprendizaje de los cuestionarios inicial y final con el objetivo de analizar detalladamente el progreso de los estudiantes y comparar su punto de partida con el nivel alcanzado al finalizar. Para cada una de las preguntas se diseñaron 4 escaleras de aprendizaje, estructuradas en 4 niveles de conocimiento. El nivel 1 corresponde al nivel más bajo de conocimiento, mientras que el nivel 4 representa el nivel más alto.

El análisis de los cuestionarios mostró un avance en el conocimiento y habilidades de los estudiantes, comprendiendo que el poder abarca tanto el ámbito posicional como el personal y aprendiendo a identificarlos y utilizarlos en el análisis de situaciones, argumentación y gestión interpersonal. También integraron empatía y otros principios éticos, reflejando un enfoque más completo.



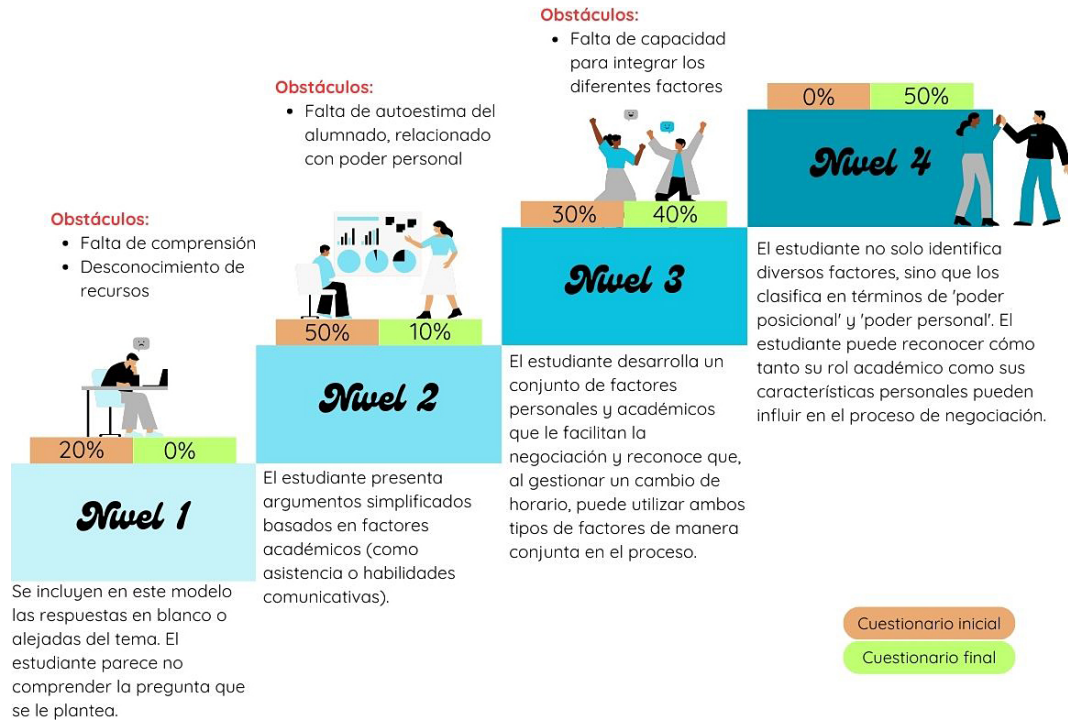


Figura 3. Pregunta: «¿Por qué aceptaría el profesor el cambio de examen?».

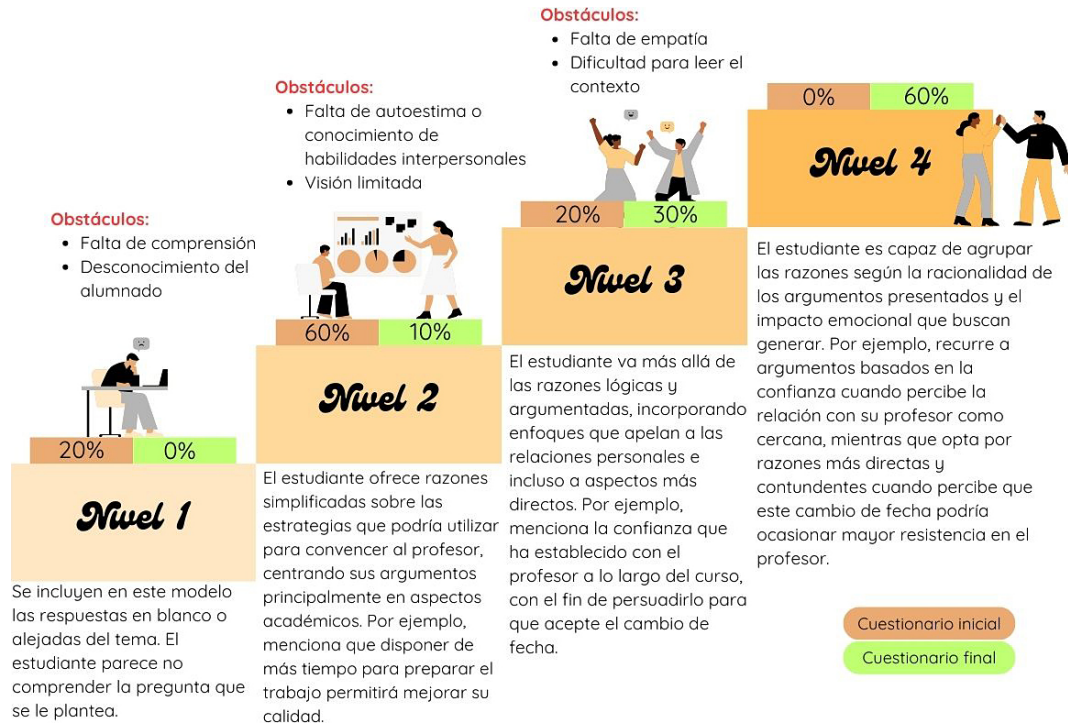


Figura 4. Pregunta: «¿Qué razones y estrategias podrías utilizar para convencer al profesor?».

A continuación, se desglosa la puntuación para cada estudiante (tabla 2), incrementando la mayoría su nivel de conocimiento.

Tabla 2. Cuadro de evolución por estudiante

Estudiante	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3			Pregunta 4		
	I	F	P	I	F	P	I	F	P	I	F	P
Estudiante 1	3	3	⇒	2	4	↑↑	3	4	↑	1	3	↑↑
Estudiante 2	2	3	↑	2	4	↑↑	3	3	⇒	2	4	↑↑
Estudiante 3	2	4	↑↑	1	4	↑↑↑	1	4	↑↑↑	3	4	↑
Estudiante 4	3	4	↑	1	3	↑↑	1	2	↑	1	3	↑↑
Estudiante 5	1	3	↑↑	3	4	↑	3	4	↑	2	3	↑
Estudiante 6	3	4	↑	2	3	↑	1	3	↑↑	1	2	↑
Estudiante 7	2	3	↑	3	3	⇒	2	3	↑	3	4	↑
Estudiante 8	2	4	↑↑	2	4	↑↑	2	4	↑↑	3	4	↑
Estudiante 9	2	4	↑↑	2	4	↑↑	2	3	↑	2	3	↑
Estudiante 10	1	2	↑	2	1	↓	1	2	↑	2	4	↑↑

Legenda = I: Nivel Inicial; F: Nivel Final; P: Progreso; ↑ sube 1 nivel; ↑↑ sube 2 niveles; ↑↑↑ sube 3 niveles; ↓ baja 1 nivel; ⇒ se mantiene igual

Evaluación del CIMA

Aspectos a mantener o cambiar en un futuro CIMA

En futuros CIMAs se debería dar mayor relevancia a las ideas previas y modelos mentales del alumnado, tanto en los cuestionarios de evaluación como en el diseño metodológico y las actividades. Aunque las tareas propuestas fueron cercanas a los estudiantes, no se realizó una evaluación inicial de sus motivaciones y necesidades, lo cual resultó ser un aspecto clave. Las actividades que consideraron más realistas, como negociar un cambio de fecha con un profesor, generaron mayor motivación e implicación en comparación con otras menos cercanas a su realidad.

Además, se propone dar mayor voz al alumnado, como ocurrió en el seminario 4, donde vincularon espontáneamente contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, demostrando la importancia de involucrarlos activamente. Para ello, sería útil construir conjuntamente el mapa de contenidos que les permita identificar relaciones significativas.

Finalmente, en la evaluación, se sugiere complementar los casos prácticos con herramientas que promuevan la autorreflexión y la participación



activa, como evaluaciones entre pares o rúbricas diseñadas colaborativamente, para enriquecer su aprendizaje.

Principios Docentes para el futuro

Los principios docentes que integro en mi docencia universitaria son: 1) la participación activa y el aprendizaje experiencial, donde el/la alumno/a es constructor de su conocimiento; 2) el fomento de la diversidad de perspectivas, creando espacios seguros donde el «error» sea visto como una oportunidad para aprender; 3) el uso de diferentes recursos, desde *role-plays*, casos prácticos o debates; 4) el *feedback* constante y constructivo, durante todo el proceso (Finkel, 2008; Porlán, 2017).

Referencias bibliográficas

- Corlett, S. (2022). Aplicación de un Ciclo de Mejora al modelo de Aprendizaje Basado en Problemas en Psicología de las Organizaciones. En E. Navarro y R. Porlán (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 2833-2845). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- 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 (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Publicaciones Universidad de Valencia.
- Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.



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